

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THAÍS CRISTINA GUTSTEIN

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA QUALIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR
PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

CURITIBA

2018

THAÍS CRISTINA GUTSTEIN

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA QUALIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR
PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gutstein, Thaís Cristina.

Programa de intervenção para qualidade na interação escolar para
professores do ensino fundamental – anos iniciais / Thaís Cristina
Gutstein. – Curitiba, 2018.

210 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

1. Educação. 2. Ensino fundamental. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.

CDD 370



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **THAIS CRISTINA GUTSTEIN**, intitulada: **ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA QUALIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Março de 2018

LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

SUZANE SCHMIDLIN LOHR(UFPR)

ANA PRISCILA BATISTA(UNICENTRO)

ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA(UNESP)

MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO(UFPR)

A todas as pessoas que tornam a vida dos outros mais leve e que oferecem o melhor de si para e pelo outro.

Aos professores que exercem sua profissão com amor e aos que passaram pela minha vida.

À minha grande amiga irmã, que não está aqui, mas que, ainda assim, faz parte de mim.

AGRADECIMENTOS

Aos professores participantes da pesquisa que, ao compartilharem suas experiências, possibilitaram a produção de novos conhecimentos. A todos os profissionais e crianças que participaram da pesquisa e que se envolveram e se dedicaram de maneira direta ou indireta para que tudo acontecesse.

À Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, a quem muito admiro, por permitir a realização desse sonho e por auxiliar a transformar conhecimentos em comportamentos social e cientificamente relevantes.

A todos os professores que passaram pela minha vida, da Pré-escola até esse momento, ininterruptamente no decorrer dos últimos 28 anos, e que, por sua dedicação, me proporcionaram o olhar que tenho hoje sobre os processos de ensinar e aprender, inclusive sobre exigências e afeto.

Às Professoras desta honrosa Banca pelas análises e contribuições desde o exame de qualificação até a Defesa, por prontamente aceitarem e se disponibilizarem a participar; de maneira muito especial à Prof. Dra. Ana Priscila Batista por todas as contribuições, desde a graduação.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas colaborações que agregaram a esse trabalho; especialmente a Adriana Gagno com quem pude compartilhar, de modo especial, esses quatro anos. Ao Rafael Demczuk pelo suporte estatístico prestado.

À UNIPAR e à Prefeitura Municipal de Renascença por acreditarem no meu trabalho, pelo incentivo ao aperfeiçoamento profissional, por proporcionarem arranjos para que fosse possível a realização do Doutorado, pelas amizades construídas nesses anos de trabalho; um agradecimento especial aos colegas Professores e Alunos.

À minha família, à minha mãe Anice Gemi Gutstein, meu exemplo de determinação e coragem, por ter me preparado para a vida, ensinando o imensurável valor da educação parental e escolar. Aos meus irmãos e familiares por estarem sempre ao meu lado, incentivando-me a crescer e a vencer desafios. Ao meu esposo, Fabiano Nazar, pelo seu amor e paciência, por compartilhar comigo sua companhia, projetos e realizações de uma vida feliz e, também, por acrescentar pessoas muito especiais que somaram sua família à minha família.

Aos meus queridos amigos, por compreenderem minhas ausências e acalentarem-me com seu afeto.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional nesses anos de vida.

(...)

*Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor
das oportunidades que aparecem
em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passam por suas vidas.*

*O futuro mais brilhante
é baseado num passado intensamente vivido.
(...)*

Clarice Lispector
Momentos Na Vida

RESUMO

As relações que se estabelecem na escola são fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Esse trabalho teve como objetivo principal criar, aplicar e avaliar um programa de intervenção visando à melhoria da interação entre professores e alunos, do 3º, 4º. e 5º. Anos, do Ensino Fundamental. Para isso, também se identificou como se davam essas relações a partir do estudo de Estilos de Liderança dos professores e também do estudo da associação entre variáveis como: desempenho acadêmico, motivação escolar, qualidade da interação familiar do aluno com relações interpessoais e estresse do professor. O estudo foi realizado em uma escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município do interior do Paraná. A metodologia utilizada foi de caráter descritivo quantitativo nas etapas de levantamento de dados, sendo mensurados pelos instrumentos IELP (Inventário de Estilos de Liderança do Professor), EAME (Escala de Motivação dos Alunos para Aprendizagem), EQIF (Escala de Qualidade na Interação Familiar) e notas de desempenho acadêmico com os alunos (n=323) e com professores (n=14) foram utilizados o ISSL (Inventário de Stress de Lipp) e QRI (Questionário de Relações Interpessoais do Professor). A partir dos dados, foi elaborado, aplicado e avaliado um programa de intervenção com dois grupos independentes, e testado com medidas repetidas em três etapas, sendo caracterizado o estudo como experimental. Foram realizadas dez sessões com o GE1 Experimental e outras dez sessões com o GE2 Experimental (inicialmente GControle). A sistematização e a análise dos dados foram feitas utilizando-se o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 21)* e as análises foram geradas por meio de medidas descritivas (média, mediana, percentil, porcentagem, desvio padrão etc.) sendo obtidas as médias dos instrumentos avaliados. Em relação aos testes estatísticos foram utilizados testes não paramétricos (correlação de Spearman e teste de Wilcoxon) do presente estudo, tendo em vista que, após a realização das análises da distribuição dos dados por meio do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, constatou-se que não seguiam a curva normal, sendo utilizadas, portanto, as estatísticas não paramétricas. Então, os resultados foram comparados com Pré, Pós e *Follow-up* do primeiro grupo e analisados os dados de Pré, Linha de Base 1 e Pós Teste ao GE2 Experimental (GControle). Entre outros aspectos, os Estilos de Liderança predominantes identificados na coleta inicial foram Negligente e Autoritativo; e, após o programa de intervenção com os professores, os resultados apontaram para o aumento da percepção dos alunos sobre seus professores para o Estilo Autoritativo e redução para a percepção do Estilo Negligente com poucas alterações para os Estilos Permissivo e Autoritário. Além disso, houve redução significativa do uso de Controle Coercitivo nas estratégias utilizadas pelos professores para limitar e controlar o comportamento dos alunos para ambos os grupos experimentais, denotando efetividade do programa de intervenção proposto.

Palavras-chaves: interação professor-aluno; estilos de liderança de professores; programa de intervenção; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The relationships that are established in the school are fundamental for the overall development of the child. This work aims, primarily, to create, apply and evaluate an intervention program that aims to improve the interaction between teachers and students in elementary education (3^o, 4^o. e 5^o). To do this, we identified the forms of occurrence of these relationships, based on the study of Leadership Styles of teachers and also on the study of the association between variables such as: academic performance, school motivation and quality of the student's family interaction, with interpersonal relations and stress of the teacher. The study was carried out in a Public School in the Early Years of Elementary School in a municipality in the interior of Paraná State, Brazil. The methodology used was descriptive and quantitative in the data collection stages, which were measured by the Inventory of Teacher Leadership Styles (ITLS), the School Motivation Assessment Scale (SMAS), the Quality Scale in Family Interaction (QSFI) and academic achievement scores with students (n = 323); with the teachers (n = 14) the Stress Symptom Inventory (ISSI) and the Interpersonal Relations Questionnaire (IRQ) were used. After the data collection, an intervention program with two independent groups was prepared, applied and evaluated. The program was tested with repeated measures in three steps, characterizing the study as experimental. Ten sessions were performed with GE1 Experimental and another ten sessions with GE2 Experimental (initially GControl). Systematization and data analysis were done with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) - version 21. The analyzes were generated by means of descriptive measures (mean, median, percentile, percentage, standard deviation, etc.), obtaining the averages of the evaluated instruments. Non-parametric tests were also performed (Spearman's Correlation and Wilcoxon's Test), considering that, after performing the analyzes of the data distribution using the Kolmogorov-Smirnov normality test, it was verified that the data did not follow the curve normal. Then, the results with Pre, Post and *Follow-up* of the first group were compared and data from Pre, Baseline 1 and Posttest to Experimental GE2 (GControl) were analyzed. Among other aspects, the predominant Leadership Styles identified in the initial collection were "Negligent" and "Authoritative". After the Intervention Program, the results pointed to an increase in students' perceptions about their teachers for the "Authoritative" style and a reduction to the perception of "Negligent" style, and few changes to "Permissive" and "Authoritarian" styles. In addition, there was a significant reduction in the use of coercive control in the strategies used by teachers to limit and control students' behavior in both experimental groups, denoting the effectiveness of the proposed Intervention Program.

Keywords: teacher-student interaction; teacher leadership styles; intervention program; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estudos sobre Liderança no contexto escolar	42
Figura 2	Dimensões propostas para o modelo de Estilos de Liderança de Professores.	43
Figura 3	Modelo Teórico de Estilos de Liderança de Professores.....	44
Figura 4	Estilos de Liderança de Professores	45
Figura 5	Percurso da Pesquisa.....	62
Figura 6	Descrição dos encontros do Programa na Qualidade de Interação Familiar (PQIF) e do Programa de Qualidade na Interação Escolar (PQIE) proposto no presente estudo com adaptação das temáticas propostas para professores.	64
Figura 7	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo (Pré-teste) na percepção dos alunos	83
Figura 8	Motivação Geral dos alunos (Pré-teste)	86
Figura 9	Subescalas EQIF respondidas por todos os alunos (Pré-teste) (categorizadas com os percentis de 40% e 60%).....	88
Figura 10	Diferença do IELP entre o Pré-teste e o Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i> para todos os participantes.....	96
Figura 11	Variações de Estilo de Liderança e Controle Coercitivo na percepção dos alunos dos Grupos Controle e Experimental.....	97
Figura 12	Dimensões do Estilo de Liderança na percepção dos alunos dos Grupos Controle e Experimental.....	98
Figura 13	Diferença da Motivação Geral dos alunos entre Pré-teste e o Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>	99
Figura 14	Subescalas EQIF respondidos por todos os alunos (Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>) do estudo.....	102
Figura 15	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P1 na percepção dos alunos do GControle.....	129
Figura 16	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P2 na percepção dos alunos.....	130
Figura 17	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P3 na percepção dos alunos.....	131

Figura 18	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P4 na percepção dos alunos.....	132
Figura 19	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P5 na percepção dos alunos.....	133
Figura 20	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P6 na percepção dos alunos.....	134
Figura 21	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P7 na percepção dos alunos.....	135
Figura 22	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P8 na percepção dos alunos.....	137
Figura 23	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P9 na percepção dos alunos.....	138
Figura 24	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P10 na percepção dos alunos.....	139
Figura 25	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P11 na percepção dos alunos.....	140
Figura 26	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P12 na percepção dos alunos.....	141
Figura 27	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P13 na percepção dos alunos.....	142
Figura 28	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P14 na percepção dos alunos.....	143
Figura 29	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P1 na percepção dos alunos.....	144
Figura 30	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P2 na percepção dos alunos.....	145
Figura 31	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P3 na percepção dos alunos.....	146
Figura 32	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P4 na percepção dos alunos.....	147
Figura 33	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P5 na percepção dos alunos.....	148

Figura 34	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P6 na percepção dos alunos.....	149
Figura 35	Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P7 na percepção dos alunos.....	150
Figura 36	Comparação percentual da percepção dos alunos sobre os Estilos de Liderança ($\chi^2=6,562$; $p=0,087$) e o Controle Coercitivo ($\chi^2=7,421$; $p=0,060$) dos seus professores antes (Grupo Controle) e após (Grupo Experimental 1) o Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Professor-aluno.....	152
Figura 37	Comparação percentual da percepção dos alunos sobre os Estilos de Liderança ($\chi^2 = 3,824$; $p = 0,281$) e Controle Coercitivo ($\chi^2 = 2,436$; $p = 0,487$) dos seus professores entre os Grupos GE1 Experimental e GE2 Experimental o Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Professor-aluno.....	154
Figura 38	Comparação percentual da percepção dos alunos sobre os Estilo de Liderança do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,913$; $p = 0,056$); do Pós-teste para o Follow-up ($Z_{Pós-Follow} = -0,939$; $p = 0,348$, $Z_{Pré-Follow} = -1,253$; $p = 0,210$) e Controle Coercitivo do Pré-teste para o Pós-teste($Z = -1,670$; $p = 0,095$); do Pós-teste para o Follow-up ($Z = -3,895$; $p = 0,000$) para o Grupo - GE1 Experimental sobre o Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Professor-aluno.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização das Classes (professores e número de alunos) e Grupos participantes do estudo.....	55
Tabela 2	Descrição das análises estatísticas utilizadas na Tese.....	80
Tabela 3	Percepção dos alunos sobre os Estilos de Liderança utilizando o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) nos estudos de Lemos & Batista (2017) e Dias (2016)	83
Tabela 4	Desempenho acadêmico de notas de todos os alunos no Pré-teste.....	90
Tabela 5	Estresse dos professores participantes no Pré-teste.....	91
Tabela 6	Conflitos Interpessoais percebidos pelos professores em Sala de Aula do Pré-teste.....	92
Tabela 7	Porcentagens, Médias e Desvio Padrão de Estratégias escolares que os professores relataram utilizar em sala de aula no Pré-teste.....	93
Tabela 8	Porcentagem, Média e Desvio Padrão da escala de habilidades relatadas pelos professores para o desenvolvimento das relações interpessoais com os alunos no Pré-teste.....	94
Tabela 9	Desempenho acadêmico de notas de todos os alunos no Pré-teste e Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>	105
Tabela 10	Estresse dos professores do Pré-teste e do Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>	106
Tabela 11	Conflitos interpessoais percebidos pelos professores em sala de aula do Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>	108
Tabela 12	Porcentagens, Médias e Desvio Padrão de Estratégias escolares que os professores relataram utilizar em sala de aula no Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>	109
Tabela 13	Porcentagem, Média e Desvio Padrão da escala de Habilidades dos professores para o desenvolvimento das relações interpessoais com os alunos no Pós-teste 2/ <i>Follow-up</i>	110
Tabela 14	Correlação entre a Motivação Geral dos alunos e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 1.....	112
Tabela 15	Correlação entre a Motivação Geral dos alunos e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 2.....	113
Tabela 16	Correlação entre o Estresse do Professor e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 2.....	114

Tabela 17	Correlação entre o Desempenho acadêmico e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 1.....	115
Tabela 18	Correlação entre o Desempenho acadêmico e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 2.....	116
Tabela 19	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para os Estilos de Liderança dos professores do GE1 Experimental.....	117
Tabela 20	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para os Estilos de Liderança dos professores do GE2 Experimental.....	118
Tabela 21	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para a Dimensão da Responsividade do professor do GE Experimental.....	120
Tabela 22	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para a Dimensão da Responsividade do professor do GE2 Experimental.....	121
Tabela 23	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos três momentos analisados para a Dimensão da Exigência do professor GE Experimental.....	123
Tabela 24	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para a Dimensão da Exigência do professor do GE2 Experimental.....	123
Tabela 25	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para a Dimensão da Coerção do professor do GE Experimental.....	125
Tabela 26	Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados para a Dimensão da Coerção do professor do GE2 Experimental.....	127
Tabela 27	Descritivo dos professores que compõem o GControle.....	128
Tabela 28	Descritivo dos professores que compõem o GE1 Experimental.....	136
Tabela 29	Diferenças observadas entre o caso analisado P8 e outros casos.....	151
Tabela 30	Temas abordados nos dez encontros do Programa de Qualidade de Interação Professor-aluno.....	158
Tabela 31	Avaliação do curso pelos professores do Grupo Experimental 1.....	159

Tabela 32	Avaliação do curso pelos professores do Grupo Experimental 2.....	159
Tabela 33	Questão 01: Percepção dos professores participantes sobre o curso.....	161
Tabela 34	Questão 02: Percepção dos professores participantes sobre o alcance dos objetivos do curso.....	162
Tabela 35	Questão 03: Temas de maior dificuldade por parte dos professores participantes.....	162
Tabela 36	Questão 04: Temas de maior facilidade por parte dos professores participantes	163
Tabela 37	Questão 05: Percepção dos professores participantes sobre os aspectos positivos do curso.....	163
Tabela 38	Questão 06: Percepção dos professores participantes sobre os aspectos negativos do curso.....	164
Tabela 39	Questão 07 – Percepção dos professores participantes sobre comentários gerais ou sugestões de mudanças e melhorias do curso.....	164

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	19
1.2	OBJETIVO GERAL.....	23
1.2.1	Objetivos Específicos	23
2	REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1	CONTEXTUALIZANDO A ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
2.2	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
2.2.1	Qualidade na Interação professor e aluno: os Estilos de Liderança do Professor	38
2.3	PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	48
3	MÉTODO	53
3.1	LOCAL.....	53
3.2	PARTICIPANTES.....	54
3.3	INSTRUMENTOS.....	56
3.4	PROCEDIMENTOS.....	59
3.5	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.....	63
3.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	80
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
4.1	DESCRIÇÃO DE DADOS DE PRÉ-INTERVENÇÃO.....	82
4.1.1	Dados coletados com os alunos	82
4.1.2	Dados coletados com os professores	91
4.2	APRESENTAÇÃO DE DADOS PÓS-INTERVENÇÃO PARA OS PESQUISADOS (ALUNOS E PROFESSORES)	95
4.2.1	Dados coletados com os alunos	95
4.2.2	Dados coletados com os professores	106
4.3	RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS.....	112
4.3.1	Motivação do aluno e Qualidade na Interação Professor-aluno	112

4.3.2	Estresse do professor e Qualidade na Interação Professor-aluno (ISSL E IELP).....	114
4.3.3	Desempenho acadêmico e Qualidade na Interação Professor-aluno.....	115
4.3.3.1	Comparação da dimensão de Responsividade do professor com o desempenho acadêmico do aluno.....	119
4.3.3.2	Comparação da dimensão de Exigência do professor com o desempenho acadêmico do aluno.....	122
4.3.3.3	Comparação da dimensão de Coerção do professor com o desempenho acadêmico do aluno.....	125
4.4	APRESENTAÇÃO DE DADOS POR GRUPO SOBRE ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES.....	128
4.4.1	Dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) do GControle.....	128
4.4.2	Dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) do GE1 – Grupo Experimental 1.....	136
4.4.3	Dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) do GE2 – Grupo Experimental 2.....	144
4.5	DIFERENÇA OBSERVADAS ENTRE GRUPOS.....	152
4.5.1	Entre GControle e GE1 Experimental- PÓS- TESTE 1.....	152
4.5.2	Entre GE1 Experimental e GE2 Experimental.....	153
4.5.3	Diferença do Pré, Pós e <i>Follow-Up</i> do GE1 Experimental.....	156
4.6	AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS PARTICIPANTES.....	158
4.6.1	Sessão à sessão.....	158
4.6.2	Questionário final do curso.....	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICES E ANEXOS.....	186
	APÊNDICE A - Carta de Apresentação da pesquisa.....	187
	APÊNDICE B – TCLE Pais.....	189
	APÊNDICE C – TCLE Professores.....	191
	APÊNDICE D - Programa de Intervenção para Liderança de Professores.....	193
	APÊNDICE E – Questionário de Avaliação do Encontro.....	194
	APÊNDICE F – Questionário de Avaliação do curso.....	195

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	196
ANEXO B – Questionário de Caracterização da Escola.....	202
ANEXO C – Inventário de Estilos de Liderança – IELP.....	205
ANEXO D – Roteiro de Entrevista para o professor	208
ANEXO E – Questionário sobre Relações Interpessoais.....	210
ANEXO F – Escala de Qualidade da Interação Familiar - EQIF.....	212
ANEXO G- Ata de Aprovação	213

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A família e a escola são os principais contextos de desenvolvimento da criança e assim compartilham as funções de educação e de socialização na infância, portanto, devem ser investigadas conjuntamente (Petrucchi, Borsa, & Koller; 2016; Weber, 2008; Dessen & Polonia, 2007). Diante disso, destaca-se o papel da escola como uma das instituições sociais responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio do atendimento não apenas às suas demandas escolares, mas também socioemocionais (Faleiros & Faleiros, 2008). A antiga concepção de influências separadas, em que cabia à família promover o desenvolvimento social e à escola a educação formal pode ser substituída, então, por uma visão de protagonismo. Nessa perspectiva, família e escola assumem alternadamente o papel principal e o de coadjuvante na promoção de competência para a vida em sociedade, dependendo do momento da trajetória de vida da criança em combinação com a tarefa de desenvolvimento que está sendo considerada (Marturano, Rizo, Carla & Fava, 2016).

A educação tem por finalidade transformar comportamentos e a Análise do Comportamento, enquanto orientação teórica, é considerada uma abordagem capaz de ajudar as pessoas a modificarem seus comportamentos e agirem de maneira mais satisfatória frente às exigências do meio (Beffa & Pacca, 2016). Skinner (1972) aponta que o professor facilita a aprendizagem arranjando contingências especiais de reforço que podem não se assemelhar às contingências sob as quais o comportamento será eventualmente útil. Nesse sentido, estudos têm demonstrado muito interesse em relação ao desenvolvimento científico na área escolar tanto no ensino da aprendizagem formal e programação de ensino (Souza, Haydu, & Costa, 2016; Souza & Haydu, 2009; Haydu & Souza, 2012; Haydu, Fornazari & Estanislau, 2014; Haydu & Souza, 2015; Henklain, Carmo & Haydu, 2017) quanto na aprendizagem de habilidades sociais ou para a vida (Mariano & Bolsoni-Silva, 2016; Falcao, Bolsoni-Silva, Magri & Moretto, 2016; Del Prette & Del Prette, 1998, 2003, 2005; Rosin-Pinola, Marturano, Elias, & Del Prette, 2017; Lopes, 2013; Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2010; Corrêa, 2008) e na qualidade da interação professor e aluno (Stasiak, 2016; Leite, 2016; Batista & Weber, 2015; Batista, 2013).

A escola é capaz de produzir contingências que serão úteis ao desenvolvimento global de crianças e adolescentes, seja no planejamento do ensino (Henklain & Carmo, 2013; Haydu *et al.*, 2014; Skinner, 2003) ou na instalação de repertórios comportamentais sociais vantajosos para a criança e seu ambiente (Stasiak, 2016; Minetto & Lohr, 2016; Batista & Weber, 2015; Correa, 2008; Dessen & Polonia, 2007). Assim, a escola e a família assumem o papel de inserir a criança culturalmente, apresentando a ela padrões e repertórios comportamentais socialmente aceitos e benéficos para si ou para a sociedade. Pode-se dizer que tanto os pais quanto os professores são pessoas extremamente significativas e cruciais na promoção do desenvolvimento infantil nos planos social, afetivo e cognitivo (Stasiak, 2016). Tais repertórios de comportamentos, na escola, estão associados a aprendizagens pessoais e acadêmicas (Gutstein & Ingberman, 2012).

Nota-se que, atualmente, diversos problemas, além da aprendizagem formal, têm-se mostrado no ambiente social escolar, tais como violências, diferenças culturais, utilização de drogas, influência da mídia, dificuldades do aluno em seguir regras sociais, inversão de papéis da família e escola, entre outras, os quais podem interferir no desenvolvimento da criança. Esta realidade exige do professor várias habilidades além do conhecimento técnico, tais como flexibilidade, supervisão de comportamento e interesse pela vida escolar do aluno, de modo a potencializar sua aprendizagem. Desse modo, apoia-se a ideia de Skinner (1978), que defende que as pessoas agem para melhorar suas práticas culturais quando seus ambientes sociais as induzem a fazê-lo. Culturas que têm este efeito e que sustentam as ciências relevantes têm mais probabilidade de resolver seus problemas e de sobreviver. Assim, o professor torna-se agente educativo fundamental para o processo da mudança cultural, tendo em vista que, entre as relações interpessoais que se desenvolvem na escola, o professor é um agente determinante na vida da criança.

O interesse pela realização dessa pesquisa surgiu inicialmente pela função do contexto de desenvolvimento familiar e escolar na minha formação como pessoa e como estudante e profissional de Psicologia. No ano de 1990, ano em que completei seis anos, ingressei na pré-escola e, no mesmo ano, vivenciei a perda do meu pai, momento em que pude entender a real importância da família na formação e no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Essa experiência permitiu entender, com os olhos de uma criança, o contexto familiar (que hoje visualizo na ciência), a função que minha mãe desempenhava para os seus filhos, com as melhores práticas educativas que pudera apresentar a mim e a meus irmãos, sendo o respeito à escola um dos principais valores assumidos por todos nós para superar as adversidades da vida. Assim, há 27 anos sempre estive formalmente matriculada em instituições de ensino, seja para

o Ensino Fundamental, médio, superior, pós-graduações *Latu Sensu* e *Strictu Sensu* e, finalmente, o ingresso no Doutorado. Essa formação possibilitou experiências profissionais em diversos contextos (saúde, assistência social, educação, clínica) e tive a oportunidade de vivenciar o que se aprende teoricamente, o que contribuiu para a melhor compreensão do comportamento humano. Além disso, sempre busquei o aperfeiçoamento das práticas profissionais em diversos ambientes, sobretudo na área que atuei nos últimos seis anos: a educação. Nesse pequeno relato, reitero o que a literatura apresenta sobre práticas educativas familiares e escolares, bem como a sua relevância científica e social em prol do desenvolvimento humano, e, nesse contexto, a Professora Dra. Lidia Weber, minha orientadora, é referência nacional e internacional, e certamente contribuiu na delimitação do objeto de estudo dessa pesquisa. Em toda trajetória educacional tive o privilégio de aprender com professores que ensinaram muito, que foram exigentes, porém doces, responsivos e interessados pela vida escolar/acadêmica minha e dos meus colegas.

No Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Weber orientou trabalhos que contribuíram significativamente para a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Ressaltam-se aqui os estudos direcionados ao Programa de Qualidade na Interação Familiar - PQIF (Weber; Salvador; Brandenburg, 2011; Salvador, 2012) que auxilia os pais ou responsáveis a melhor entenderem o comportamento dos seus filhos e estabelecerem padrões de comportamento mais adaptativos conforme as necessidades sociais e da criança; e, mais recentemente, os estudos direcionados ao conceito formalizado sobre a qualidade na interação entre professores e alunos, denominado por Estilos de Liderança de Professores (Batista, 2013; Batista & Weber, 2015). Assim, nos últimos anos realizou orientações ampliando para o campo também direcionado à qualidade das interações entre professores e alunos (Stasiak, 2016; Leite, 2015; Glidden, 2015; Batista, 2013) dada a relevância do tema.

Emerge, então, a oportunidade de agregar o interesse em articular a experiência profissional com a necessidade atual da realização de pesquisas no campo educacional. Entre tantas demandas existentes no contexto escolar, considera-se que oportunizar um programa de intervenção para professores poderia contribuir indiretamente para a comunidade escolar (Batista & Weber, 2015). É admirável o trabalho do professor quando este atua com interesse na vida do aluno, atribuindo-lhe exigências e, ao mesmo tempo, respondendo às necessidades desses. Porém, observam-se dificuldades no contexto da interação entre o professor e aluno, principalmente quando a função de ensinar precisa estar entrelaçada com as necessidades do mundo atual. Sabe-se que o professor assume uma tarefa fundamental: o ajustamento da

exigência curricular e a promoção do relacionamento interpessoal e desenvolvimento global do aluno. Em sua prática curricular, o professor precisa englobar temas como autonomia, responsabilidade, resolução de problemas, valores, competências interpessoais etc. (Vale, 2009).

São necessárias, portanto, práticas educativas que oportunizem o acesso à aprendizagem de conteúdos científicos de forma prazerosa, que utilizem estratégias de ensino adequadas e que, ao mesmo tempo, proporcionem exigência e responsividade, como sugere o estudo de Batista e Weber (2015). Na tentativa de resolver os problemas cruciais que nos afligem atualmente, é natural que se busquem soluções onde atua-se melhor, uma vez que o sistema educacional no Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Superior, tem apresentado inúmeros problemas e graves consequências sociais: crianças fora da escola, violência e marginalização, grande distorção idade/série, dificuldades de aprendizagem e evasão (Guzzo & Mezzalira, 2011).

Partindo do contexto apresentado, algumas perguntas formam o pano de fundo da presente pesquisa, questionando:

- 1) Como está acontecendo a interação dos professores nos anos iniciais (3º, 4º e 5º) do Ensino Fundamental com seus alunos?
- 2) É possível aperfeiçoar as interações em sala de aula, caso estejam deficitárias, a partir de novas ou diferentes estratégias dos professores aprendidas em um programa de intervenção?
- 3) Existem associações entre desempenho acadêmico e motivação escolar do aluno com estresse e Estilos de Liderança do Professor?

A tese dessa pesquisa é que um programa direcionado aos professores, fundamentado cientificamente na melhor compreensão das contingências escolares, poderia contribuir para a melhoria da qualidade da interação escolar, mais especificamente entre alunos e professores. O ineditismo deste trabalho evidencia-se pelo modelo teórico proposto ao programa de intervenção, sobre Estilos de Liderança de Professores, fundamentado na Análise do Comportamento.

Para responder aos questionamentos da pesquisa, o seu percurso foi planejado, sendo o projeto proposto à Secretaria Municipal de Educação do município de Renascença-PR, que prontamente levou a ideia à única escola que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo a realização desse estudo. Inicialmente, a pesquisa buscou identificar algumas variáveis presentes no contexto da interação entre professores e alunos por meio de uma pesquisa de levantamento de dados, e, então, foi elaborado e aplicado um programa de

intervenção para professores que pudesse contribuir para a sua prática educacional no cotidiano. O programa teve como foco principal a melhoria da qualidade na interação dos professores e alunos tendo por base o Programa de Qualidade na Interação Familiar (Weber; Salvador; Brandenburg, 2011), com relação à metodologia do programa. Antes disso, foi realizada uma revisão de literatura subsidiando a prática da pesquisa apresentada na sequência.

Salienta-se que o título do trabalho foi alterado por sugestão dos professores participantes da Banca de Defesa.

1.2 OBJETIVO GERAL

- Elaborar, aplicar e avaliar um Programa de intervenção para a qualidade na interação escolar para professores regentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (3º, 4º e 5º).

1.2.1 Objetivos Específicos

- Investigar a qualidade das interações escolares entre professores e alunos;
- Identificar os Estilos de Liderança dos professores predominantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais de acordo com a percepção dos alunos;
- Elaborar e adaptar o programa de intervenção grupal de Qualidade na Interação Familiar para a Qualidade da Interação na interação escolar para professores;
- Avaliar os efeitos produzidos pelo programa de intervenção na qualidade da interação escolar entre professores no que refere aos Estilos de Liderança e ao Controle Coercitivo para cada professor participante e pelos grupos;
- Verificar se há diferenças nos efeitos do programa de intervenção para os grupos independentes nas variáveis de Estilos de Liderança e Controle Coercitivo;
- Comparar resultados antes e após o programa de intervenção com professores sobre a qualidade da interação escolar, qualidade na interação familiar, desempenho acadêmico e motivação para aprendizagem; e com professores nas variáveis de estresse, relações interpessoais (estratégias, habilidades e resolução de conflitos);

- Verificar se, após um tempo, as mudanças persistem (se houver mudança), identificadas pelos dados obtidos *Follow-up*;
- Verificar as relações entre o desempenho acadêmico e a motivação escolar dos alunos com estresse e estilos de liderança dos seus professores;
- Avaliar a satisfação dos professores quanto à participação no programa de intervenção realizado.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada a fim de organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre o tema, englobando o maior número de pesquisas com o intuito de levantar evidências científicas, responder às questões do estudo e gerar hipóteses acerca do tema de investigação abordado (Koller, Couto & Hohendorff, 2014). Os principais descritores, utilizando a terminologia em psicologia da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), foram: interações entre professor e aluno (*teacher student interaction*), ambiente de sala de aula (*classroom environment*), relacionamento interpessoal na escola (*children social interaction*) e programas de intervenção em contexto escolar (*teacher educational/ educational programs; educational program planning/ program development/ educational program evaluation*). Todos os descritores foram filtrados pela etapa de escolarização alvo desta pesquisa: a educação fundamental anos iniciais (*elementary School*). O período de pesquisa selecionado para os artigos das bases de dados foi principalmente entre 2012 e 2017. As fontes de pesquisas consultadas para compor essa revisão de literatura foram: Banco de teses da CAPES, ERIC, PsycINFO, BVS, LILACS, PePSIC, Scielo e periódicos CAPES, além de literatura sobre as temáticas tratadas.

Os principais referenciais teóricos utilizados como aporte de discussão e construção pelo presente estudo foram as obras de Skinner (1972, 2003), Batista (2013) e de Batista & Weber (2015). Salienta-se que o desenvolvimento do estudo em questão se apoia na proposta teórica da Análise do Comportamento, à medida que pretende contribuir e oportunizar, aos professores participantes, a melhor compreensão do comportamento humano, tendo em vista que, como aponta Skinner (1978), quando a sociedade encontrar seus métodos mais efetivos, a educação será quase totalmente dedicada à tarefa de estabelecer e de manter uma melhor forma de vida (Skinner, 1978). Nessa perspectiva, entende-se que os professores poderão criar contingências melhores para a sala de aula.

Diversas variáveis devem ser consideradas ao analisar o complexo processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, sendo elas referentes às características dos professores (formação profissional, estresse) e dos alunos (desempenho acadêmico, motivação), características do ambiente em que se dá o processo (espaço físico, estrutura, condições econômicas, relacionamento da equipe pedagógica, entre outras) e características mais amplas como, por exemplo, filosofia educacional adotada pela escola, políticas públicas que guiam a

educação e qualidade da formação dos professores (Stasiak, 2016; Leite, 2016; Batista & Weber, 2015).

No presente estudo, decidiu-se operacionalizar as variáveis diretamente relacionadas à pesquisa, dividindo-as em três subseções de revisão de literatura. Na primeira subseção, faz-se uma abordagem sobre a contextualização da etapa de escolarização do Ensino Fundamental; na segunda, discorre-se sobre a Psicologia da Educação, a Análise do Comportamento e a capacitação de professores, enfatizando a qualidade na interação professor e aluno e os Estilos de Liderança do Professor (Batista & Weber, 2015); na terceira e última, aborda-se alguns programas de intervenção em contexto escolar direcionados ao Ensino Fundamental.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de socialização do ser humano, tradicionalmente, inicia-se na família com os pais e demais pessoas que convivem com as crianças desde o nascimento. Esse processo tem como principal objetivo auxiliar o indivíduo a aprender, a ampliar e a aprimorar seu repertório de comportamentos sociais, por meio da aquisição de valores e normas necessárias para convivência em sociedade (Del Prette & Del Prette, 2005). Ao ingressar na escola, a criança possui um repertório social limitado, diretamente relacionado às experiências familiares e à falta de exposição aos desafios da convivência (Mayeyx & Cillessen, 2003).

A entrada e a permanência em uma escola de qualidade podem sinalizar risco ou proteção ao desenvolvimento de crianças, conforme as relações que se estabelecem no ambiente escolar. O contexto da sala de aula desempenha, então, um importante papel no desenvolvimento social infantil, podendo influenciar as crianças tanto para o desempenho de comportamentos desadaptativos, se houver predominância de agressividade e hostilidade, quanto para adaptativos, se o clima for positivo (Neufeld, Dias-Corrêa, & Marturano, 2016).

Segundo Skinner (1972), o sistema educacional foi instituído socialmente com a finalidade de partilhar, com os novos membros, práticas sociais (conhecimentos, habilidades, valores) que constituem uma dada sociedade/cultura, as quais foram acumuladas ao longo de sua história. Tal sistema, ao aumentar a capacidade de seus membros, maximiza a possibilidade de a sociedade lidar com seus problemas. Como o autor dispõe, a força de uma cultura está em seus membros. Seus jovens são o seu mais importante recurso natural, sua maior riqueza

(Skinner, 1972). Isso quer dizer que a escola precisa estar atenta às necessidades sociais e contextuais, atendendo às demandas dos indivíduos de forma a melhor prepará-los à sociedade.

Além disso, a relação família e escola é fundamental para que a criança tenha sucesso em sua vida escolar, pois garante que a família esteja acompanhando suas dificuldades, procurando a solução de problemas juntamente com a escola, fazendo com que a criança se sinta valorizada. De acordo com Marturano, Rizo, Carla & Fava (2016), o diálogo estabelecido entre as partes, as trocas e a participação ativa da família e escola podem modificar o futuro de uma criança. Cada vez mais os pais precisam ser parceiros no processo de educação de seus filhos participando não apenas da cobrança de desempenho, mas também da aquisição de conhecimento.

A função de socialização iniciada no contexto familiar continua com a entrada da criança na escola. Conforme Dessen e Polonia (2007), a escola caracteriza-se como uma instituição fundamental para o indivíduo na evolução da sociedade e da humanidade. A inserção da criança a este novo contexto exige ampliação e ajustes do repertório social diante das novas demandas para desempenhos sociais, como: ambiente novo com interlocutores variados, diferentes papéis, adequação às novas regras e exigências, possibilidades diversas de relacionamentos com adultos, crianças da mesma idade, mais velhas e mais novas.

Diante dos problemas e desafios enfrentados pela família, e sem uma rede de apoio social que promova a superação do estresse, a resolução de conflitos e o restabelecimento de uma dinâmica familiar saudável, essas podem desenvolver padrões de relacionamento disfuncionais, tais como: maus tratos à criança, violência intrafamiliar, abuso de substâncias, conflitos, entre outros (Dessen & Polonia, 2007).

Esse papel da escola de garantir a aprendizagem compatível às necessidades dos educandos cada vez mais é necessário, uma vez que, junto com a família, irá apropriar a criança de habilidades importantes para a vida. Documentos que norteiam as políticas públicas corroboram com a ideia de preparar crianças e adolescentes para viver em sociedade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) pode-se identificar este destaque com os denominados “temas transversais” (Brasil, 1998); nos documentos da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1997) com o termo “habilidades de vida” e, ainda, de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) especifica que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Assim, o respaldo legal para o ensino de habilidades que facilitem a convivência na escola e na sociedade já é oferecido, restando apenas a sua integração ao currículo escolar.

Para a realização deste trabalho, é importante descrever algumas variáveis de estudo (ensino, motivação e estresse), portanto, tendo em vista a contribuição da Análise do Comportamento para o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional, ressalta-se que este é o embasamento utilizado para a compreensão de alguns aspectos. A primeira variável é a questão do Ensino. A concepção de Ensino é arranjar contingências de reforço (Skinner, 1972), e a ênfase do ensino e da aprendizagem está na relação contingencial onde cada indivíduo se insere. Dessa maneira, compreende-se que a sua eficácia estaria no uso de arranjos contingenciais com consequências reforçadoras para comportamentos desejáveis. Dito isto, cabe à agência educadora conceber as estratégias necessárias para cada situação.

Carmo e Ribeiro (2012) organizaram um livro de contribuições da Análise do Comportamento para a Educação sobre fundamentos, ensino de repertórios básicos e colaborações para o processo de inclusão escolar. Entre os textos escritos na obra, Rodrigues (2012) expõe que a valoração do “como ensinar”, considerada por este trabalho, seria a contribuição mais promissora que a Análise do Comportamento pode oferecer à educação, no entanto, não é posição unânime na área educacional. Professores, em geral, negligenciam o método, usam controle aversivo e não consideram importante analisar processos de ensino e nem de aprendizagem. A autora supracitada afirma, nessa perspectiva, que a psicologia e a educação brasileira merecem contribuições pautadas em pesquisa empírica, dados confiáveis, valoração do como ensinar aliado a uma formação que contenha também formação teórica, contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional filosófica e metodológica, que seja livre de mitos e preconceitos (Rodrigues, 2012). Completando a ideia sobre ensinar, Hübner, Bortoloti, Almeida e Cruvinel (2015) expõem que o ideal seria que os professores tivessem condições de formular, de modo autônomo, propostas pedagógicas com sólido embasamento científico, bem como executá-las, avaliá-las, revisá-las e assim por diante. Restringir o papel dos professores ao de meros executores de métodos significaria, mais uma vez, o esvaziamento de sua função, além de produzir influências possivelmente sobre motivação para a aprendizagem e desempenho de estudantes. A melhoria da concepção sobre o papel de ensinar diretamente relacionado ao papel dos professores demanda, portanto, subsídios teóricos e metodológicos relacionados à melhor compreensão do comportamento humano.

Essa função dos professores de criar contingências de ensino estaria associada à motivação de estudo para a aprendizagem do aluno. O arranjo de contingência estabelecido pelos professores pode envolver o estabelecimento da novidade, pois ela desperta interesse; o fornecimento de instruções específicas do que se deve fazer podem controlar a emissão de comportamentos especificados pela regra dada pelo professor/educador ou por autorregras; o

aproveitamento das relações interpessoais entre alunos para promover ocasiões de estudo; a liberação de reforçadores sociais, quando uma boa relação aluno-professor é estabelecida etc. (Aloi, Haydu, & Carmo, 2014). É válido ressaltar que o conceito de motivação esteja atrelado a inúmeras definições e conceitos porventura mentalistas, é também tema de interesse da Análise do Comportamento, sendo utilizado pela primeira vez por Skinner (1966) em “O comportamento dos organismos”. De acordo com essa análise, os organismos privados de estímulos necessários à sua sobrevivência estão mais motivados a apresentar comportamentos que resultam na produção desses estímulos e os organismos saciados estariam menos motivados a apresentar esses mesmos comportamentos. Keller e Schoenfeld (1950), no livro “Princípios de Psicologia”, preocupados em relacionar a motivação a outras variáveis ambientais além daquelas que estariam funcionando como reforçadores, cunharam a expressão “operação estabelecedora” que significa um evento ambiental que afeta um organismo, alterando momentaneamente a efetividade de um reforçador e da frequência da ocorrência de parte do repertório do organismo relevante a esse evento como consequência (Michael, 1982).

Outra variável importante para esse estudo, é a motivação, que está atrelada aos princípios da Análise do Comportamento entendendo que, para tornar-se um estudante motivado a estudar, considera-se como fundamental o arranjo das contingências do ambiente da escola, além de se levar em conta as contingências filogenéticas e as variáveis culturais às quais ele está exposto. Por ambiente escolar entende-se tanto os fatores caracterizados como sociais, por exemplo, a relação do professor/aluno e a relação com os colegas, quanto os fatores acadêmicos, por exemplo, os instrucionais e os pedagógicos, que dizem respeito às práticas dos professores em sala de aula (Aloi *et al.*, 2014).

Entende-se, portanto, que o aluno não é motivado por si mesmo, há a necessidade, então, de tornar o estudo e a aprendizagem de novos padrões de comportamentos como reforçadores naturais, não arbitrários, no entanto, estes últimos podem ser utilizados para instalar e manejar comportamentos, principalmente nos anos iniciais da educação formal. Nesse contexto, Horcones (1992) sugere possibilidades de motivar os estudantes para a aprendizagem, citando:

1. Selecionar o comportamento alvo;
2. Identificar as consequências naturais do comportamento selecionado;
3. Selecionar reforçadores naturais;
4. Identificar as consequências naturais que podem ser mais facilmente constatadas pelos aprendizes;
5. Organizar as condições sob as quais as consequências naturais aparecem;
6. Selecionar reforçadores-reserva apropriados-
Reforçador-reserva (*back up reinforcers*) é um reforçador que torna um reforçador condicionado ou generalizado efetivo e que pode ser usado para substituir outro reforçador condicionado e generalizado;
7. Estabelecer os reforçadores naturais por meio dos reforçadores-

reserva. Assim, questiona-se se a motivação do aluno pode, ou não, estar relacionada ao desempenho escolar e à qualidade da interação com seus professores e de que maneira estaria relacionada.

De acordo com Martinelli (2014), estudos analisados têm indicado de forma mais consistente o fato de a motivação se correlacionar com o desempenho de estudantes de uma forma geral. No entanto, ainda não se tem dados consistentes sobre como a motivação encontra-se relacionada ao desempenho de conteúdo específicos. Considera-se que, talvez, esta seja uma tarefa mais difícil e, a princípio, se pontuam duas situações que precisam ser analisadas. Primeiro, o fato de que o instrumento de motivação avalia a percepção da criança de forma geral e não contextualizada, ou seja, não se investigou a motivação para a escrita, leitura e aritmética. Com certeza as respostas poderiam ter sido diferentes se tivesse sido solicitado à criança que respondesse pensando sobre esses conteúdos. Essa análise remete ao segundo ponto de destaque, que é o fato de se saber que há influência, nas avaliações, pelas experiências vividas ou que estão sendo vividas no momento.

Assim, no contexto escolar, o papel do professor é fundamental para a realização da função da educação no seu compromisso com a sociedade. A atividade cognitiva é vista historicamente como predominantemente cognitiva, na qual o profissional se utiliza dos seus conhecimentos e habilidades pedagógicas para ensinar. Assim, por um longo período, as pesquisas buscaram compreender essa profissão por meio da avaliação das habilidades didáticas e dos conhecimentos dos professores, em detrimento dos aspectos emocionais e características de personalidade deles (Hagenauer, Hascher, & Volete, 2015). Entretanto, mesmo com pouco suporte empírico, os comportamentos dos professores têm recebido destaque para o exercício da profissão, e, principalmente, sobre os seus alunos e a aprendizagem, não devendo ser desconsiderada nas atividades diárias do ensino (Schutz, 2014). Nesse sentido, Falcone, Plácido, Krieger e Barros (2016) afirmam que as emoções dos professores exercem impactos sobre o seu bem-estar e a qualidade do ensino.

A arte de ensinar pode também se constituir como fonte poderosa de estresse, dependendo das condições presentes. O índice de afastamento por doenças relacionadas ao estresse nos trabalhadores no geral tem crescido muito e, de três a quatro brasileiros, em cada dez, apresentaram sintomas significativos, sendo que o índice de estresse avaliado em 2014, por testes psicológicos validados, foi de 35% no Brasil (Lipp, 2016).

No ambiente escolar, as fontes de estresse são variadas e o professor precisa dar conta de uma variedade de aspectos. A carga horária de trabalho excessiva, muitas vezes somada ao excesso de burocracia, ao comportamento inadequado de alunos, agravado por problemas do

tamanho da turmas, pressão para cumprir metas que visam a avaliações e inspeções, gerenciamento de bullying, estresse de avaliação de desempenho com referência a bônus e pagamentos, agressividade por parte de alunos ou pais, ameaça ou instauração de processos, atritos com diretores ou com coletas, falta de oportunidades profissionais, foram sugestões de causas de elevados índices de estresse entre professores no sistema educacional, conforme dados do *National Union of Teachers* (NUT, 2015). Silveira, Enumo e Batista (2014) acrescentam, ainda, pouco acompanhamento familiar, problemas motivacionais e comportamentais dos alunos e turmas multisseriadas.

O modelo trifásico de evolução do estresse, proposto por Selye em 1956, indica que o processo de estresse, a chamada "síndrome geral de adaptação", compreende três fases: (1) fase de alarme, fase de resistência e fase de exaustão. A fase de alarme se inicia quando a pessoa se defronta com um estressor. Nesse momento, o organismo se prepara para o que Cannon (1939) designou de "luta ou fuga", com a consequente quebra da homeostase. A aceleração do organismo mediante ação aumentada de determinadas funções é, muitas vezes, de grande importância para a preservação da vida, uma vez que leva o organismo a um estado de prontidão, de alerta, a fim de que ele possa atuar em situações de urgência, constituindo uma defesa automática do corpo. O problema surge quando a prontidão fisiológica não é necessária ou quando é excessiva. A fase de resistência ocorre quando, sendo o estressor de longa duração ou de grande intensidade, o organismo tenta restabelecer o equilíbrio interno de um modo reparador. O organismo se utiliza das reservas de energia adaptativa, na tentativa de se reequilibrar. Se a reserva de energia adaptativa for suficiente, a pessoa se recupera e sai do processo de estresse. Se, por outro lado, o estressor exige mais esforço de adaptação do que é possível para aquele indivíduo, então o organismo se enfraquece e torna-se vulnerável a doenças. Se a resistência da pessoa não for suficiente para lidar com a fonte de estresse ou se houver concomitantemente a ocorrência de outros estressores, dar-se-á a evolução do processo de estresse, surgindo a fase de exaustão. Então, haverá aumento das estruturas linfáticas, poderá ocorrer a exaustão psicológica e a depressão, a exaustão física se manifestará e, como consequência, a pessoa poderá desenvolver doenças (Junior & Lipp, 2008). Lipp (2005), ao validar o Inventário de Sintomas de Estresse para Adulto de Lipp (ISSL), identificou, tanto clínica como estatisticamente, uma quarta fase, a qual denominou de quase-exaustão, por se encontrar entre as fases de resistência e exaustão. Para a autora, as pessoas não entram em exaustão subitamente, portanto, é de supor a existência de um período de transição antes dessa fase, período em que a pessoa não esteja mais sendo capaz de resistir, mas ainda não tenha atingido a exaustão completa (Lipp, 2005).

No contexto escolar, a forma que o professor percebe e interpreta os eventos que ocorrem no seu cotidiano é fator determinante para as consequências acerca do seu comportamento em sala de aula. O professor está exposto a inúmeros estressores, mas deve-se lembrar de que há uma quantidade de estresse necessária e útil para o desempenho da função que exerce. É fundamental que o professor, mesmo diante de adversidades, aprenda a utilizar o estresse de modo positivo (Lipp, 2016).

Afirma-se, portanto, que a escola pode ser caracterizada como fator protetivo ou de risco ao desenvolvimento das crianças, dependendo das contingências em que estão expostas no contexto, bem como no fato de que professor está sob controle de diversas demandas e situações. Algumas variáveis podem melhorar ou dificultar o arranjo de contingências, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola, sobretudo visando à qualidade do ensino do sistema educacional, tais como a participação da família, o papel e engajamento dos professores, as relações interpessoais que estabelecem na escola, que podem estar relacionadas ao desempenho acadêmico e à motivação dos estudantes. A presente tese busca contribuir para a melhoria da interação escolar entre professores e alunos. Para isso, analisa-se, a seguir, as possibilidades de atuação no âmbito da Psicologia da Educação, especificamente relacionadas à Análise do Comportamento e à capacitação de professores, tendo em vista a estreita relação do papel do professor na qualidade de ensino e das interações na escola.

2.2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

A educação é constantemente objeto de pesquisas e as ciências se preocupam em entender e explicar as variáveis presentes que interferem no ou contribuem para o processo de aprendizagem no contexto escolar. Este interesse se dá pelo fato de que a educação tem uma importância fundamental para sociedade e a vida das pessoas. A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica, afetando profundamente a vida de todos (Skinner, 1972). Assim, o contexto educacional se apresenta como problematizador das relações que acontecem entre o ensino e aprendizagem.

A escola é um modo de organizar a formação dos alunos, de pensá-la e de fazê-la, é uma organização possível entre outras ainda não pensadas e não realizadas. Ela se apresenta como estrutura, previsibilidade, organograma que estabelece como deve ser o processo de ensino.

Porém, quando se fala de escola, fala-se de padrões, de hábitos e de papéis a desempenhar que não são neutros, são escolhas que, mesmo não sendo discutidas e selecionadas com clareza, reverberam as tradições e os interesses políticos de controle, os quais se naturalizaram em uma representação e em uma rotina institucional. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia, uma organização é atravessada por instituições, por práticas e valores que servem de referência aos atos que a atualizam diariamente (CFP, 2013).

No entanto, o envolvimento da Psicologia nesse contexto nem sempre está atenta às demandas contextuais. Dias, Patias e Abaid (2014) afirmaram que os psicólogos, na área da Psicologia da Educação, apresentavam atuação caráter clínico-terapêutico e se viam em uma realidade profissional voltada para uma “explicação de problemas”, identificando possíveis dificuldades da criança para, assim, adaptá-la ou consertá-la. Era depositada a responsabilidade dos fracassos apresentados no aluno e na família, excluindo a instituição escolar, estes eram vistos como agentes passivos do desenvolvimento e dos comportamentos do indivíduo, sendo apenas informados dos resultados de testes e diagnósticos, no caso de problemas relacionados ao desempenho escolar. Ainda hoje se ouve a atribuição “criança problema” dentro das escolas e é a essa questão que as autoras tentam chamar atenção da atuação dos psicólogos por meio de uma reflexão, citando autores que se opuseram a esses métodos e práticas reducionistas. Faz-se necessário questionar processos, práticas, ideologias e questões políticas presentes no contexto educacional e social que referendavam e contribuía para o desenvolvimento do fracasso escolar em certos grupos socioeconômicos e culturais (Patto, 2004 *apud* Dias *et al.*, 2014).

Dessa forma, entende-se que a atuação do psicólogo deve se expandir para além de testes e diagnósticos, abrangendo questões sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas juntamente com intervenções que incluem não só a família e indivíduo, mas todo o corpo docente e os demais funcionários da instituição. A educação é um tema frequente nos estudos científicos de várias áreas, e entre as ciências que se interessam por este contexto está a Psicologia. A Análise do Comportamento, a partir da sua base filosófica, o Behaviorismo Radical, desde o princípio demonstrou interesse pela relação entre a educação e a ciência do comportamento e o quanto esta teoria tem a contribuir com o ambiente educacional, pois nunca houve tanta gente no mundo e a grande maioria quer ser educada. A procura não pode ser satisfeita com a mera construção de mais escolas e com a formação de mais professores. A própria educação precisa tornar-se mais eficaz. Com este propósito, os currículos precisam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhoradas (Skinner, 1972), assim como a estrutura humana precisa ser desenvolvida.

Segundo Skinner (2006), quando se descobre as causas do porquê e como as pessoas se comportam, bem como os acontecimentos que afetam os comportamentos que serão considerados, pode-se, pela tríade, conhecer, prever e controlar- que auxiliam a ciência comportamental -, e isto oferece a possibilidade de desenvolver, dentro do ambiente escolar, as contingências que reforçam tanto o comportamento de ensinar quanto o de aprender.

Pesquisadores analistas do comportamento têm se esforçado para trazer, à luz do ambiente escolar, as contribuições, ou seja, a aplicabilidade dos princípios da Análise do Comportamento. Como afirmam Nicolino e Zanotto (2011), uma prática importante dos analistas do comportamento tem sido a realização de pesquisas para a produção de conhecimento e para a proposição de solução de problemas na área da educação. Essa ideia é corroborada por Henklain e Carmo (2013), que sugerem que essa abordagem tem contribuições importantes a oferecer aos educadores e é preciso sinalizar aspectos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, se o professor for sensível a esses aspectos, provavelmente terá melhores chances de criar condições facilitadoras da aprendizagem de seus alunos.

A contribuição da Análise do Comportamento, como é defendida por muitos autores, se dá pelo fato de que, ao conhecer o comportamento, pode-se controlá-lo, prevê-lo e até modificá-lo, o que interessa, então, são as causas do comportamento humano. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Quando se diz que é possível prever um comportamento, não significa propriamente dizer qual será o futuro da pessoa, mas da probabilidade de se produzir um tipo de interação. Quanto mais souber quais e como são as variáveis que afetam o comportamento, maior será a ‘liberdade’ de mudar os caminhos e alterar o futuro (Skinner, 1974).

Descobrimos e analisando essas causas, é possível prever o comportamento e controlá-lo na medida em que seja possível manipulá-lo (Skinner, 2003). De acordo com Costa (2013), ao aproximar esta teoria do contexto da educação e do processo de ensino e aprendizagem-, torna-se possível visualizar a contemporaneidade de maneira objetiva e investigar as causas da não aprendizagem olhando para as variáveis que controlam o comportamento de aprender, deixando de lado explicações mentalistas, direcionando a atenção para aspectos contextuais da aprendizagem do aluno.

Henklain & Carmo (2013) descrevem as contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, em três subsídios, que, mesmo separados didaticamente, estão interligadas. A primeira seria sobre as contribuições da filosofia behaviorista radical que corresponde a concepção de homem muito diferente da amplamente preconizada pela cultura ocidental, ou

seja, a existência do homem está intrinsecamente relacionada ao mundo que o cerca, existe por si mesmo a partir de uma construção, do intercruzamento de três níveis históricos (filogênese, ontogênese e cultura). O homem não é a causa ou a origem de seu próprio comportamento e o comportamento não ocorre no “vazio”, tendo sempre relações com condições que o produzem, sejam imediatas, sejam situadas na história atual do indivíduo, na sua história biológica e na história de seu grupo sociocultural. Além disso, o homem é visto numa concepção monista, de ser único e indivisível, que compartilha a mesma natureza física, não se separando do corpo, negando, portanto, a concepção majoritária da cultura ocidental que refere à “mente” como aspectos do comportamento humano (pensamentos, sonhos, cognições, fantasias, devaneios etc.). Ainda é de se considerar, conforme aponta Skinner (2003), que o mundo exerce diferentes formas de controle sobre seu agir, incluindo a religião, o governo, o sistema jurídico e as próprias agências educacionais. Nesse sentido, o comportamento humano é uma relação aprendida entre o sujeito do comportamento e o mundo à sua volta, em que o comportamento modifica o mundo e o mundo retroage sobre o comportamento mediante as consequências que produz e essa relação também está presente no contexto educacional.

O objetivo da educação seria, então, a sobrevivência da cultura associada à produção de qualidade de vida para todos os membros (Skinner, 1972), no entanto, problemas educacionais podem emergir. O segundo subsídio, então, seria a descrição e a aplicação de princípios do comportamento ao contexto e a problemas educacionais. Henklain & Carmo (2013) descrevem que explicar o comportamento implica conhecer o aluno e analisar seu comportamento ao longo de uma história de aprendizagem, as condições sob as quais se comporta e as consequências que produz estando atentos às variáveis ambientais como o tipo de tarefa que o professor requisita, o tipo de pré-requisito que o aluno tem para realizar a tarefa proposta, as consequências produzidas com a realização da tarefa, a clareza das instruções para a realização da tarefa etc. Os alunos devem ser analisados individualmente e o planejamento do ensino deve, sempre que possível, atender às necessidades individuais e definir e identificar qual o repertório acadêmico e de interação social do educando (o que ele já sabe fazer) em relação ao que pretende ensinar, e ainda o que ele gosta e pode tentar utilizar como reforçador; em que contexto social está inserido e quais situações-problema que se espera que consiga resolver. Esse aspecto reitera a importância do planejamento das condições antecedentes fornecidas ao aluno (materiais e atividades de ensino (dicas, instruções, pistas, demonstrações, simulações)) assim como cuidado ao planejamento das contingências de reforço (objetivos) e cuidados necessários com a escolha do reforçador (tipos) - importância da participação do aluno.

O terceiro subsídio seria as contribuições em termos de propostas sistematizadas de ensino fundamentadas na Análise do Comportamento. Henklain & Carmo (2013) citam que Skinner desenvolveu a Instrução ou Ensino Programado nas décadas de 50 e 60 e Keller, no mesmo período, desenvolveu o Sistema Personalizado e Individualizado de Ensino (PSI); Engelmann e Carnine desenvolveram, em 1982, a *Direct Instruction*; Lindsley em 1992 desenvolveu o *Precision Teaching*. Saville, Lambert e Robertson o *Interteaching*, em 2011. Os autores afirmam que toda intervenção baseada num princípio científico é uma tecnologia.

Assim, uma das possibilidades de contribuição da Análise do Comportamento à educação é na formação de professores. Instrumentalizando-nos com os conhecimentos propiciados pelos princípios comportamentais e novas e diferentes tecnologias. Assim os professores serão capazes de arranjar o ambiente de forma que a aprendizagem ocorra, pois, segundo Rodrigues e Janke (2012), um professor que tenha formação analítico comportamental é um professor planejador de contingências. Levando-se em consideração que este é um compromisso que se assume com a educação, é importante enfatizar que uma formação do professor baseada em fundamentos analítico-comportamentais deve ter claro o comprometimento de ensinar (os professores) a ensinar. Um caminho difícil que exige muito rigor científico, ética, criatividade e responsabilidade social (Rodrigues, & Janke, 2012).

E assim, conseqüentemente, as atividades dos professores serão embasadas em técnicas que favoreçam o arranjo das contingências e a aprendizagem; nesse sentido, conforme abordado, ensinar exige planejamento e tomada de decisões. O primeiro passo é identificar e descrever com clareza e precisão o que será ensinado. Em termos comportamentais, significa especificar os comportamentos que o aluno deve ser capaz de apresentar ao final do ensino e os critérios que serão utilizados para atestar que o aluno de fato aprendeu (Henklain, & Carmo, 2013)

Outro subsídio comportamental que pode ser aplicado à educação e à formação de professor é a Análise Funcional. Segundo Moreira e Medeiros (2007), análise funcional consiste em identificar as relações que acontecem na interação entre o sujeito e seu mundo, em perceber um comportamento e em identificar as conseqüências produzidas por ele que podem ser reforçadoras ou não. E de acordo com Gil, Oliveira e Sousa (2012), a análise funcional ou análise de contingências é que possibilita a identificação das variáveis envolvidas no estabelecimento e na manutenção de comportamentos. Estas definições são complementadas por Hübner *et al.*(2015), que afirmam que a análise funcional arremata a interpretação do comportamento por defini-lo como uma relação com outros eventos antecedentes e consequentes em um contexto sócio-histórico específico.

No Brasil, dois importantes grupos de pesquisa têm se dedicado a pesquisar metodologias de ensino de análise funcional para professores, sendo esta a ferramenta capaz de produzir uma compreensão melhor sobre o comportamento, considerando as individualidades dos alunos. São os grupos ligados a cursos de pós-graduação em psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru, e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (Abreu, Luna & Abreu, 2014). Assim, vislumbra-se a viabilidade de a análise funcional ser aplicada dentro da educação a fim de promovê-la, identificando os problemas e as potencialidades dos alunos. Apesar disso, é pouco utilizada, como é apontado; Apesar dos muitos estudos que envolvem a análise funcional que comprovam sua eficácia como técnica de resolução de situações-problema, o que se verifica é que ela ainda é, infelizmente, muito pouco encontrada dentro das escolas e muito pouco utilizada como ferramenta útil pelos educadores (Freitas & Mendes, 2008). Com a Análise Funcional torna-se possível, como apontam Moreira e Medeiros (2007), entender por que as pessoas se comportam da maneira que se comportam em determinadas situações. Para a utilização desta ferramenta, o professor precisa dar conta de compreender os princípios do comportamento, as contingências de aprendizagem.

No que diz respeito à Análise do Comportamento, inúmeras outras variáveis são relevantes para a melhor compreensão do contexto da aprendizagem, seja na aprendizagem formal dos processos de ensino, seja nas interações que se estabelecem nas relações ambientais do contexto escolar e nas interações entre professores e alunos. Nesse tópico, elencaram-se algumas contribuições da Análise do Comportamento no âmbito da educação, enfatizando as atribuições do professor. A presente tese visa apresentar um programa de intervenção sistematizado para melhorar a interação entre professor-aluno, tendo como base as contribuições dessa abordagem epistemológica. Parte-se, do pressuposto de que a melhor compreensão dos professores sobre o comportamento humano e as variáveis que o afetam poderia auxiliar o ambiente escolar a fazer uso dos princípios do comportamento, tanto na aprendizagem acadêmica como nas relações interpessoais. O próximo tópico enfatiza especificamente a qualidade da interação entre alunos e professores como variável importante para o processo de ensinar e aprender no tocante à prevenção de problemas, ao sucesso acadêmico e ao desenvolvimento social, apresentando o modelo dos estilos de liderança de professores (Batista, 2013) como constructo para o estudo da qualidade da interação escolar entre alunos e professores.

2.2.1 Qualidade na Interação professor e aluno: os Estilos de Liderança do Professor

Segundo Skinner (1972), o sistema educacional foi socialmente instituído porque o indivíduo, ao longo de sua vida, aprende por si próprio apenas uma pequena parte da sabedoria (práticas: conhecimentos, habilidades, valores) de sua sociedade/cultura; ele aprende mais e com melhor desempenho se for ensinado por alguém. Atualmente, conforme as diretrizes estabelecidas, a educação nacional, direta ou indiretamente, enfatiza a necessidade de a escola ir além da mera transmissão de conhecimentos, passando a constituir um espaço de estímulo à construção de valores. Nesse caso, professores são chamados para contribuir neste processo, mas nem sempre se sentem preparados para a tarefa, o que pode se dar devido a diversos fatores, dentre eles, o fato de que talvez não receberam capacitação ou porque tais habilidades sequer estão presentes de forma apropriada no repertório deles próprios.

Há um profissional cuja função, socialmente constituída, é a de ensinar aos novos membros o que é importante para a sociedade – o professor. Embora mudanças nos indivíduos possam ocorrer pelo contato com outra pessoa, somente quando tais mudanças são importantes para quem ensina é que alguém se torna professor. O professor é aquele que modifica o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do outro – o aprendiz (Moroz, & Luna, 2013). Alguns estudos mostram a relevância do papel desempenhado pelo professor no desenvolvimento global da criança, inclusive sobre o desempenho acadêmico. Correia-Zanini e Rodrigues (2010) ressaltam que a interação professor-aluno pode influenciar o comportamento da criança em sala, sendo importante subsidiar professores, por meio de cursos de atualização, de aperfeiçoamento e de treinamentos, para que possam identificar comportamentos-problemas ou adequados e, a partir deles, programar ações que favoreçam o bom desempenho.

Maldonado e Horiguela (2010) apontam que existe uma série de fatores que podem contribuir para o surgimento de problemas de comportamento, envolvendo fatores de risco biológicos e ambientais. Dentre esses fatores, alguns podem estar relacionados à criança, à família e à escola. Modelos de comportamento aprendidos pela criança em suas interações durante a primeira infância são generalizados para novas situações, podendo ser encontrados na interação com seus pares, em comportamentos antissociais quando adolescentes e, posteriormente, em adultos violentos.

Entre as diversas relações que se estabelecem na escola, Elledge, Elledge e Newgent (2016) examinaram se uma relação professor-aluno positiva pode potencialmente atenuar o

risco de vitimização entre pares, utilizando como participantes 361 crianças do Ensino Fundamental, pertencentes à 4ª ou 5ª série em escolas americanas. Os resultados apontaram que o suporte para a qualidade de relacionamento entre professor-aluno pode atenuar o risco social em crianças que enfrentam a continuação da vitimização entre colegas.

Os professores podem ser considerados agentes responsáveis pela aquisição de comportamentos das crianças, podendo participar direta e ativamente do processo de ensino de comportamentos desejados criando contingências e fornecendo instruções, ou indiretamente pelo próprio modelo de comportamento. Os professores são fundamentais para o desenvolvimento de programas interventivos de prevenção de problemas de comportamento e promoção de habilidades sociais em crianças, pelo fato de estarem presentes no contexto diário escolar das mesmas.

Mariano (2015) desenvolveu um estudo que envolveu 283 crianças e seus professores da rede pública de ensino, sendo que 113 crianças eram pré-escolares e 170 escolares. Os resultados mostraram que, em geral, professores são menos habilidosos com crianças clínicas para problemas de comportamento, meninos e escolares e que as práticas educativas se associaram positivamente com comportamentos problemáticos e negativamente com habilidades sociais, denotando dificuldades no manejo de diferentes situações.

A política nacional da educação, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, citam, dentre os eixos transversais, a ética, enfatizando a necessidade de atuação interpessoal e compreensão das relações sociais, assim como incentivo à reflexão e análise crítica de valores, atitudes, tomada de decisão e comprometimento com questões de relevância para o coletivo (Brasil, 1998). Na atualidade, grandes nortes da educação nacional, direta ou indiretamente, apontam para a necessidade de a escola ir além da mera transmissão de conhecimentos, passando a constituir um espaço de estímulo à construção de valores.

O professor é aquele que modifica o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do outro, sendo responsável por planejar e organizar o ambiente escolar de forma a favorecer esse processo (Moroz & Luna, 2013). Nesse sentido, surge a necessidade de trabalhar e de focar na interação professor e aluno, faz-se necessário o auxílio a professores para mediar, de maneira eficaz, as relações que permeiam o contexto escolar. Por isso, destacam-se o campo das habilidades sociais, inclusive das Habilidades Sociais Educativas (HSE), que são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal (Mariano & Bolsoni-Silva, 2016; Del Prette & Del Prette, 2013) e intervenção nos Estilos de Liderança de Professores, constructo recentemente proposto por (Batista, 2013) e Batista & Weber (2015), entendidos como classes

de comportamentos que operam no ambiente da sala de aula e que os resultados podem favorecer ou dificultar a interação professor e aluno.

Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette (2015) desenvolveram um estudo enfatizando o trabalho com professores no sentido de promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Segundo esses autores, inúmeros estudos estão disponíveis para replicação e que, de maneira geral, eles se assemelham aos desenvolvidos com adultos e habilidades sociais, com a peculiaridade de que os que envolvem professores têm por foco as habilidades sociais educativas e o objetivo final de capacitar os agentes educadores na tarefa de promover, em ambiente escolar, as habilidades sociais dos alunos.

Ressaltando o papel da família e escola, Weber (2008) afirma que uma das funções familiares mais pesquisadas na atualidade se refere à função parental, pois está intimamente relacionada ao desenvolvimento de crianças e de adolescentes. Assim como está a função parental no contexto familiar, também a função do professor no contexto escolar está diretamente relacionada ao desenvolvimento global das crianças e também de adolescentes. Desde a década de 1930, cientistas têm se preocupado com questões como qual a melhor forma de educar os filhos? E quais são as consequências que podem ser provocadas no desenvolvimento das crianças educadas por diferentes modelos de pais? (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind (1966) propôs um modelo de classificação dos pais com três protótipos de controle: Autoritativo, Autoritário e Permissivo. Os estudos sobre práticas parentais avançaram posteriormente com Maccoby e Martin (1983) e Darling e Steinberg (1993). Weber, Prado, Viezzer, e Brandenburg (2004) afirmam que adotar um estilo parental Autoritativo é bastante adequado para uma educação saudável dos filhos. Para adotar este estilo é preciso que os pais se envolvam na educação, respondendo às necessidades que a criança tem de atenção, incentivo, auxílio, diálogo e diversão (responsividade), bem como supervisionem e monitorem os comportamentos do filho, exigindo a obediência de regras e limites e o cumprimento de deveres (exigência). Ao mesmo tempo que os pais precisam ser respeitados em seus papéis, também devem respeitar os direitos dos filhos. Portanto, de um lado há uma posição de controle e de outro uma posição de compreensão e bidirecionalidade, que oferece à criança maior autonomia e autoafirmação.

Diversos fatores estão presentes e podem influenciar o comportamento do professor em relação ao aluno. Esses fatores devem ser considerados em uma análise mais ampla e completa de tal contexto. A partir da literatura da área de estilos parentais, acredita-se que as dimensões relacionadas à exigência e à responsividade podem ser utilizadas para compreender os Estilos de Liderança de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se considerar que

a forma como os professores interagem com seus alunos e o clima emocional presente na sala de aula influenciam o comportamento da criança que, por sua vez, influencia as habilidades utilizadas pelos professores no dia a dia da sala de aula (Batista & Weber, p.303).

Nessa perspectiva, o Estilo de Liderança dos professores pode ser definido como um conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática particular e alterando a receptividade da criança a essa relação de ensino-aprendizagem (Batista & Weber, 2012, p. 303).

Com relação à liderança no contexto escolar, sabe-se que há uma diversidade de teorias que a descrevem. Dessa forma, Batista e Weber (2012) buscaram realizar uma análise da literatura acerca de como os estilos de liderança vêm sendo estudados no contexto escolar. Para isso, as autoras realizaram uma busca nas bases de dados: Scielo, Science Direct e Scopus, utilizando os descritores: estilo de liderança de professores (*teachers' leadership styles*), estilos de ensino de professores (*teachers' teaching styles*) e liderança escolar (*school leadership*). Foram excluídos textos referentes à validação de instrumentos e à formação docente, relacionados ao ensino superior e ao ensino de conteúdos específicos, bem como aqueles que não eram referentes ao contexto escolar. Os resultados encontrados identificaram que a literatura sobre estilos de liderança no contexto escolar, seja do professor ou dos administradores, é bastante vasta, conforme aponta a Figura 1.

Estudos sobre
Liderança no
contexto escolar,
segundo Batista
& Weber (2012)

Smith e Piel (2006) propõem que a definição de liderança em escolas deve incluir as dimensões influência, competência, moral, transformação e finalidade desejada. Esses autores, assim como Rodríguez e Hovde (2002), citam o estudo de Leithwood e Duke (1999), que examinaram artigos sobre liderança educacional publicados entre 1985 a 1995 e, a partir disso, identificaram conceitos distintos de liderança: 1. Instrucional; 2. Transformacional; 3. Moral; 4. Participativa; 5. Diretiva/administrativa. Rodríguez e Hovde (2002) afirmam que, apesar dos debates entre os defensores desses modelos de liderança, eles não são necessariamente excludentes e, para resolver alguns problemas ou situações específicas, muitas vezes há a necessidade de uma variedade de estilos. Analisando esses estilos de liderança escolar, percebe-se que esses estão mais voltados para a direção e administração escolar, não especificamente para a relação estabelecida entre professor e aluno em sala de aula.

Gill *et al.* (2004) propõem que o constructo de escolas autoritativas pode capturar as dimensões de exigência acadêmica e responsividade para demonstrar que ambas são necessárias para um melhor desenvolvimento dos estudantes. A partir disso, buscaram verificar se essas dimensões eram preditoras de sucesso matemático, envolvimento e locus de controle. Dados de 19.435 alunos de 11 a 14 anos mostraram que as percepções dos estudantes acerca da responsividade da escola foram relacionadas ao envolvimento e à percepção do controle interno, mas não foram relacionadas à realização acadêmica, o que indica relação entre responsividade da escola e resultados afetivos. As percepções da exigência da escola não foram relacionadas aos resultados dos estudantes e, em soma, não foi encontrada clara evidência suportando ambas as dimensões da escola autoritativa. Os autores sugerem medidas mais precisas e mais fundamentadas na teoria de exigência e responsividade. Além disso, ressaltam que esse estudo focou em escolas de Ensino Médio, devido, dentre outros, à preocupação atual do declínio de motivação durante esses anos. No entanto, acreditam que a construção da escola autoritativa, medida pelas dimensões de responsividade e exigência, tem relevância do pré-escolar aos anos da faculdade, e encorajam uma investigação mais aprofundada em todos os níveis escolares.

Para Pellerin (2005) a literatura de clima escolar sugere que escolas que são responsivas e exigentes alcançam os melhores resultados com estudantes. Seu estudo foi realizado com 4.743 alunos de 14 a 18 anos, buscando investigar o efeito do estilo da escola sobre o não envolvimento estudantil, especificamente no que se refere a faltas, evasão e abandono escolar. Os resultados indicaram que escolas participativas apresentam os melhores resultados e escolas indiferentes/Negligentes os piores resultados para o não envolvimento, enquanto as escolas autoritárias têm os piores resultados para a evasão escolar. A autora conclui que esses resultados são consistentes com as descrições dos quatro estilos parentais e suportam a aplicação desses estilos para a escola. Os pais participativos, escolas participativas mantêm alunos com altos padrões e relações responsivas. medo e/ou raiva

Figura 1 - Estudos sobre Liderança no contexto escolar, segundo Batista & Weber (2012)
Fonte: Batista e Weber (2012, p. 302 e 303).

No ano de 2013, as pesquisadoras, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPR, Ana Priscila Batista e Lidia Weber, propuseram um novo modelo teórico, importante para a compreensão da forma como os professores interagem com seus alunos, baseando-se no modelo dos estilos parentais, nas dimensões Responsividade e Exigência propostas por Maccoby & Martin (1983), e na literatura sobre controle aversivo a partir da perspectiva teórica analítico comportamental. As pesquisadoras sugerem as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo¹, conforme descrito na Figura 2.

Dimensões	A <i>exigência</i> é considerada em relação às atitudes dos professores de monitorar e controlar o comportamento dos alunos de forma a estabelecer limites e regras na sala de aula e também no contexto escolar. Descreve padrões de desempenho e comportamento que são desejados, as consequências para tais comportamentos ou ausência destes, e cumprir com o que foi estabelecido.
	A <i>responsividade</i> refere-se à qualidade da comunicação, envolvimento, participação, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos. Na presença de responsividade, é esperado que as crianças se sintam respeitadas além de estarem em um ambiente acolhedor, alegre, afetuosos, no qual o aprender acontece de forma prazerosa.
	Na presença do <i>coercitivo</i> é provável que os alunos sintam medo e/ou raiva da professora, a menosprezem, demonstrem não gostar da escola e apresentem comportamentos de fuga e/ou esquiva das atividades escolares. Refere-se ao comportamento do professor de impor um clima aversivo/negativo em sala de aula, utilizando ameaças e punições inadequadas para o comportamento dos alunos.

Figura 2 - Dimensões propostas para o modelo de Estilos de Liderança de Professores
Fonte: Batista e Weber (2015, p. 41-42).

A partir do cruzamento das dimensões de Responsividade e Exigência foram descritos os Estilos de Liderança de Professores: Autoritativo, Autoritário, Permissivo e Negligente (Batista & Weber, 2012, p. 304), conforme demonstrado na Figura 3.

¹ Posteriormente o Controle Aversivo (Batista & Weber, 2014) é substituído por Controle Coercitivo (Batista & Weber, 2015).



Figura 3 - Modelo Teórico de Estilos de Liderança de Professores propostas por Batista & Weber (2015)²

Fonte: Elaborada pela autora com base em Batista e Weber (2015).

De forma geral, pode-se dizer que a escola e o professor podem se apresentar como fatores de proteção ou até mesmo de risco para o desenvolvimento da criança. O Estilo de Liderança Autoritativo seria o modelo mais adequado de interação entre o professor com os alunos, pois, nesse contexto, ocorre tanto a exigência quanto a responsividade, proporcionando um clima emocional agradável para alunos e professores, caracterizando-se como fator protetivo ao desenvolvimento do aluno. O estilo Autoritativo configura-se como sendo de proteção, pois os professores se comportam com exigência e responsividade de forma equilibrada e, muitas vezes, as crianças não encontram isso no ambiente familiar e em demais contextos em que estão inseridas. Não há dúvida de que tanto as crianças cujos pais utilizam estratégias disciplinares que equilibram regras e afeto quanto aquelas cujos pais mostram estratégias inadequadas, tendem a se beneficiar quando os professores se comportam dessa forma, pois é com eles que a criança passa uma parte do dia e é nesse contexto que várias aprendizagens tomam lugar. Isso vem ao encontro do apresentado anteriormente na revisão de literatura, em que vários artigos mencionaram que práticas consideradas positivas estavam relacionadas a resultados positivos e ao melhor desempenho dos alunos nas mais diversas áreas (Batista & Weber, 2012, p. 305).

² Ressalta-se que o controle coercitivo pode somar-se em alguma medida aos Estilos de Liderança (Batista & Weber, 2015).

Estilos de Liderança de professores (Batista & Weber (2012, p. 304))	<p>O <i>Estilo Autoritativo</i> pode ser considerado aquele que combina as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada. Esse estilo faz com que coadunem, ao mesmo tempo, o nível de exigência da escola e da sala de aula pelo estabelecimento de regras, limites e monitoria do comportamento, com a presença de afetividade nas relações. Predominantemente estão presentes contingências positivamente reforçadoras, mas podem aparecer contingências aversivas amenas, para a consequenciação de comportamentos inadequados. Assim, propiciam atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social da criança, de forma afetiva, em um ambiente agradável e acolhedor de aprendizagem nas mais diversas situações, mantendo-se claros e coerentes em relação aos limites e às regras da escola e da sala. Esses professores propõem atividades, exigem obediência, mantêm a autoridade, fazem uso de explicações, entretanto, são abertos para trocas com as crianças, elogiam e recompensam quando elas se comportam de forma adequada, consideram os sentimentos e as opiniões delas, fornecem alternativas e fazem-nas participar das decisões, permitindo o desenvolvimento da autonomia</p>
	<p>No <i>Estilo Autoritário</i> predomina a alta exigência e a baixa responsividade. São professores que valorizam a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional sem atentar às demandas da criança. Buscam a obediência das crianças sem considerar que, nessa etapa da escolarização, eles precisam ensiná-las a seguir regras. Não permitem que elas participem de decisões, consideram pouco o que as crianças sentem ou falam e não demonstram interesse e afetividade por elas</p>
	<p>No <i>Estilo Permissivo</i>, os professores são muito responsivos e não exigentes. Não estabelecem regras e limites apropriados e não monitoram os comportamentos, realizando os desejos da criança. Nessa perspectiva, a maior parte das contingências são positivamente reforçadoras, tanto para comportamentos adequados quanto para inadequados. São aqueles professores que deixam as crianças fazerem o que querem. Muitas vezes valorizam a opinião das crianças e deixam a autoridade de lado.</p>
	<p>No <i>Estilo Negligente</i>, os professores não são responsivos nem exigentes. Ao mesmo tempo que não estabelecem regras e limites, não monitoram o comportamento dos alunos, também não se envolvem e não são afetivos com as crianças. Pode-se dizer que ocorrem poucos comportamentos dos professores que são contingentes aos comportamentos dos alunos, ou seja, os professores não consequenciam de forma a reforçar ou punir o comportamento das crianças. Podem ser considerados, de certa forma, Negligentes aqueles professores que apenas ministram a aula expondo os conteúdos propostos, sem atentar às necessidades e dúvidas das crianças. Podem ser aqueles professores que estão sobrecarregados com várias atividades ou apresentam problemas pessoais ou não gostam da profissão, mas se veem obrigados a exercê-la por precisarem do dinheiro e não têm alternativa. Quando ocorre a predominância desse modelo de interação, o professor não fornece exigência, não supervisiona e não demonstra afeto ou acompanhamento da aprendizagem ou necessidades dos alunos, podendo caracterizar-se como contexto de risco ao desenvolvimento do aluno, uma vez que estão ausentes.</p>

Figura 4 – Estilos de Liderança de Professores

Fonte: Batista e Weber (2012)

Apesar do modelo teórico proposto apresentar-se como estudo recente, alguns trabalhos de Mestrado e Doutorado importantes utilizando o constructo dos Estilos de Liderança de Professores (Batista & Weber, 2012), conforme apresentado na Figura 4., foram realizados para reconhecer e compreender melhor a qualidade de interação entre professor e aluno (Hickmann, 2015; Dias, 2016; Leite, 2016). Hickmann (2015) desenvolveu seu estudo de mestrado orientado pela professora Suzane Löhr (UFPR), que visou relacionar os comportamentos dos professores de inglês ao ministrar suas aulas com variáveis motivacionais que possam influenciar no engajamento para o estudo da Língua Inglesa. Participaram do estudo 15 professores e 147 alunos (com faixa etária maior de dezoito anos) de um centro de línguas que utiliza a Abordagem Comunicativa para ensinar a Língua Inglesa. Os dados coletados foram obtidos por observação direta dos comportamentos em sala de aula, questionários e entrevistas aplicados aos estudantes e professores, por meio dos quais eles puderam manifestar seus pensamentos e sentimentos relacionados com o estudo da Língua Inglesa. Foram utilizados o Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP (adaptado) e versão traduzida do *Student Motivational State Questionnaire* e do *Motivational Goals Questionnaire*. Os resultados demonstraram que há relação entre a forma como os professores conduzem suas aulas e as respostas emocionais por parte dos educandos. 1) quanto maior for a responsividade do professor, maior será a atitude positiva do aluno em relação ao curso; 2) quanto maior for a responsividade do professor, maiores serão a Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal e pelo Meio; 3) Quanto mais estratégias aversivas o professor usar em sala de aula, maior será a Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal; e, ainda, 4) quanto maior é a exigência e o controle aversivo, mais ansioso ficará o aluno.

Dias (2016), orientada pela mesma professora, visou identificar se os estilos de liderança predominantes nos professores influenciam no comportamento acadêmico dos alunos. O estudo foi dividido em duas etapas de pesquisa, uma de caráter quantitativo e outra de caráter qualitativo. Na primeira etapa, participaram 119 alunos e oito professoras de 4º ano de três escolas municipais da cidade de Curitiba. Na segunda etapa, os participantes foram selecionados de acordo com os resultados da primeira etapa, totalizando quatro professoras e aproximadamente 95 alunos. Na primeira etapa foi utilizado o Inventário de Estilos de

Liderança de Professores (IELP), e a segunda etapa envolveu a observação e registro dos comportamentos acadêmicos dos alunos e sua relação com a professora. Os resultados apontaram que há predominância dos estilos Autoritativo e Negligente na população estudada e os comportamentos relacionados à interação apresentaram frequência maior nas turmas das professoras com mais resultados que apontam para o estilo Autoritativo, e os comportamentos relacionados à produção de atividades apresentaram maior frequência na turma da professora com estilo Autoritário. O nível de Controle Coercitivo avaliado pelos alunos foi considerado alto.

Leite (2016) desenvolveu sua Tese de Doutorado orientado pela Prof. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber (UFPR), com o objetivo de conhecer e analisar as percepções dos alunos adolescentes matriculados no Ensino Médio, numa escola da rede pública de ensino brasileira, acerca dos estilos de liderança de seus professores. A pesquisa foi conduzida com 458 alunos, na região metropolitana de Curitiba e 47 professores que lecionam para esses alunos. Consistiu em um estudo descritivo qualiquantitativo, de natureza não experimental e que foi utilizado o Inventário de Estilos de Liderança de Professores - IELP, os resultados mostraram diferenças significativas entre os autorrelatos dos professores e o que foi identificado nas respostas dos alunos. Uma parcela significativa dos alunos considera os professores Negligentes, enquanto os professores se percebem Autoritários. O Controle Coercitivo praticado pelos professores e percebido pelos alunos também é significativo, chegando a 77% entre “tendência a alto” e alto. Considerando as variáveis: gênero, idade, tempo de serviço dos professores e formação acadêmica, destaca-se, entre outras, que as professoras são percebidas como mais responsivas e exigentes do que os homens, porém, elas, também, foram percebidas como mais coercitivas. Professores mais jovens são percebidos pelos alunos como mais Autoritativos do que os de mais idade. Aqueles que têm menos tempo de carreira no magistério também foram considerados mais Autoritativos do que aqueles que lecionam há mais tempo.

Diante do exposto, acredita-se que a compreensão desse modelo teórico é necessária, assim como investigar a prevalência dos estilos de liderança que os professores estão apresentando. Sugere-se que o planejamento de um programa de intervenção baseado nesse modelo poderia beneficiar alunos, professores e a escola de forma geral. Ocorre, então, a necessidade de aprofundamento sobre a questão da relação existente entre o Estilo de Liderança e o desempenho acadêmico do educando. Diante do exposto, compreende-se que os modelos de estilos de liderança Autoritativos poderiam beneficiar escolares e professores em suas relações, favorecendo a autonomia, a iniciação, a capacidade de resolução de problemas e o melhor desenvolvimento global da criança, pois relaciona-se a aspectos emocionais, sociais e

intelectuais. Como a presente tese propôs elaborar, aplicar e avaliar um programa de intervenção para professores e partindo do modelo de estudo da qualidade da interação escolar, a próxima seção descreve alguns programas de intervenção sistematizados no contexto escolar especificamente voltados a professores do Ensino Fundamental.

2.3 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Marin e Fava (2016), cabe aos psicólogos somarem esforços para responderem pelas demandas do contexto escolar, tendo em vista que há evidências de que programas desenvolvidos em escolas podem ajudar a promover o bem-estar, além de prevenirem situações de risco para a saúde mental, o que representa uma abordagem promissora para aumentar o sucesso das crianças na escola e na vida.

Maldonado e Horiguela (2010) demonstram que estudos têm destacado a necessidade do envolvimento de diferentes contextos nos programas preventivos de intervenção com crianças com problemas de comportamento. Os autores em questão apontam que a intervenção no início da infância, promovendo competência social antes dos comportamentos negativos, pode ser a melhor estratégia para ajudar crianças que apresentam comportamento agressivo e que são rejeitadas pelos seus pares. Nesse sentido, Melo (2010) defende a importância dos relacionamentos estabelecidos com os pais, pares e professores, na infância, pois são críticos para o desenvolvimento socioemocional da criança. Interações positivas propiciam a aquisição de habilidades específicas e essenciais para a convivência com os demais, enquanto que as relações sociais negativas estão associadas a problemas como a rejeição, por exemplo. Esta, por sua vez, é preditora de desajustamentos como delinquência, abuso de drogas e falha acadêmica. Tais prejuízos podem ser evitados ou reduzidos quando são promovidas competências com vistas a ampliar o repertório de comportamentos pró-sociais de jovens em situação de risco, auxiliando-os a identificarem situações-problemas, implementarem soluções, avaliarem resultados e manterem ou modificarem estratégias.

Diversos autores evidenciam a importância da intervenção precoce como uma estratégia eficaz para a prevenção ou interrupção da trajetória de problemas de comportamento na infância (Falcao, Bolsoni-Silva, Magri & Moretto, 2016; Patterson; Reid e Dishion, 1992; Rios, 2006; Pesce, 2009; Maldonado & Horiguela, 2010; Netto & Gomide, 2016). Algumas

alternativas de intervenção existentes se referem a programas destinados a pais (Rios & Williams, 2008; Weber *et al.*, 2011), professores (Del Prette, 2006; Correia-Zanini & Rodrigues, 2010; Stelko-Pereira & Williams, 2010; Melo, 2010; Lopes, 2013; Cardoso, 2015; Guimarães, 2015; Stasiak, 2016; Rosin-Pinola *et al.*, 2017), e multifocal, envolvendo a família, professores e pares das crianças (Melo, 2003; Ormeño, 2004; Gutstein & Yngberman, 2012; Maldonado, 2013).

Mais especificamente com os professores, ainda que a intervenção ocorra de forma indireta, por exemplo, o benefício das intervenções são fundamentais, tanto para o próprio participante como também para os alunos, assim serão citados alguns estudos mais compatíveis com a presente pesquisa. Por exemplo, Correia-Zanini e Rodrigues (2010) propuseram como objetivo descrever e avaliar o comportamento de 20 alunos, indicados por seus professores, como emissores de comportamento problema e de outros 20, sorteados dentre os demais da classe, antes e após um curso ministrado aos docentes com o título “O Manejo comportamental do professor em sala de aula”, que foi composto por atividades teóricas e práticas, com duração de 30 horas. Os resultados demonstram que os professores conseguiram identificar a presença de comportamentos adequados em alunos que eles consideram com problemas de comportamento, apontando para a efetividade do curso, o qual possibilitou melhor observação docente do comportamento de seus alunos indicados e os instrumentalizou em habilidades e estratégias, as quais tornaram possíveis o manejo de comportamentos inadequados e a consequente instalação de repertório comportamental adequado. Sugere-se a realização de estudos de seguimento e a comparação com um grupo controle, a fim de verificar a consistência destes resultados e intervenção.

O estudo de Doutorado de Lopes (2013), orientado pela professora Zilda Del Prette (UFSCAR), avaliou aspectos da efetividade um programa de intervenção de habilidades sociais universal, conduzido pelo professor, com uso de recursos audiovisuais do RMHSC-Del-Prette, que já havia se mostrado efetivo em programa seletivo, conduzido por uma psicóloga. Os dados indicaram que o programa universal de habilidades sociais com utilização do RMHSC-Del-Prette produziu mudanças relevantes nos comportamentos cooperativos, no rendimento acadêmico e nos problemas de comportamento, quando aplicado pelo professor, inclusive em crianças com baixo rendimento. Verificou-se que, na aplicação deste programa, a integridade igual ou acima de 75% foi capaz de produzir alterações no comportamento das crianças, entretanto, discute-se a importância da capacitação do professor e a investigação de características do agente da intervenção na implementação do programa.

Outro estudo com professores do Ensino Fundamental foi desenvolvido no mestrado de Cardoso (2015), orientado pela professora Silvia Fornazari (UEL), que realizaram um estudo sobre capacitação informatizada de professores nos princípios básicos da Análise do Comportamento, para que estes pudessem consequenciar, de forma adequada, os comportamentos considerados problemáticos que interferem no cotidiano utilizando o software “Ensino” (2.0). O software tem como principais temas os princípios básicos da Análise do Comportamento. O presente estudo avaliou o efeito da capacitação por meio do software no repertório comportamental dos professores de Ensino Fundamental por meio do relato verbal dos participantes. Os professores que participaram desta pesquisa responderam a um protocolo de avaliação e a uma entrevista semiestruturada pré e pós-intervenção. O número de acertos dos professores no protocolo de avaliação aumentou com a participação no programa e, por meio das entrevistas, foi possível observar mudanças produzidas pelo software no repertório comportamental dos professores, como capacidade de identificar a função de comportamentos, de definir e de identificar os conceitos básicos da Análise do Comportamento.

Guimarães (2015) desenvolveu seu estudo de mestrado, orientado pelo professor Sergio Vasconcelos de Luna (PUC-SP), sobre o comportamento do professor sob controle do comportamento do aluno, realizando um programa de intervenção. O estudo procurou avaliar se a exposição de professores a cenas de suas próprias aulas, seguidas de perguntas sobre as interações exibidas, feedback às análises das interações e a proposição de alternativas de ação, seriam capazes de alterar o comportamento do professor em sala de aula, de modo que apresentasse ações mais efetivas com os alunos. Observou-se que, nas aulas seguintes às duas primeiras intervenções, houve mudanças no comportamento da professora em relação a alguns alunos, sendo que na primeira aula ela passou a fazer mais perguntas para estes e na segunda passou a oferecer maior suporte para que respondessem, com dicas e explicações, por exemplo. No entanto, não foram observadas mudanças expressivas no seu comportamento em relação à aluna-alvo. Já nas duas últimas aulas foram observadas algumas mudanças nas suas interações com esta: na terceira aula, a professora ofereceu mais dicas e feedbacks às atividades realizadas pela aluna, e na quarta, dirigiu mais perguntas a ela, bem como ofereceu o devido suporte nos casos de dificuldade. O procedimento se mostrou efetivo na produção de um repertório da professora mais controlado pelo comportamento da aluna, principalmente em relação aos aspectos que foram trabalhados nas intervenções.

Stasiak (2016) objetivou avaliar os impactos de um programa de intervenção universal em grupo, o *Incredible Years Teacher Classroom Management* (IY TCM - Webster Stratton, Reid & Hammon, 2004), no contexto brasileiro, para professoras da educação infantil, no que

se refere ao aumento das habilidades sociais e à diminuição dos problemas de comportamento das crianças, por meio do aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula utilizadas por elas e apresentou fortes evidências científicas positivas, com a proposta de ensinar-lhes estratégias de gestão de sala de aula positivas e proativas que promovam comportamentos sociais e reduzam problemas de comportamento dos alunos. Conforme aponta Stasiak (2016), diversos programas preventivos, seletivos e individualizados baseados em evidências estão implementados e disseminados ao redor do mundo com o objetivo de capacitar os professores a desenvolverem seus alunos social e emocionalmente e a prevenirem problemas de comportamento. Na perspectiva que enfatiza a qualidade na interação entre professores e alunos, McGrath e Van Berge (2014) apontam que o relacionamento estudante-professor é de importância crítica, uma vez que pode influenciar o desenvolvimento acadêmico, social, comportamental e emocional das crianças tanto para grupos comuns quanto para crianças expostas a fatores de risco ao desenvolvimento.

Sobre a avaliação e efetividade dos programas de intervenção, Cozby (2012) também defende a utilização de medidas múltiplas (escalas de mensuração, correlações, análises estatísticas) num só experimento por aumentar a confiança nos resultados e por permitir identificar se a variável estudada afeta algumas medidas e não outras. Complementando, Caballo (2003) considera que a efetividade de uma intervenção deve ser obtida a partir da escolha de vários tipos de medidas a serem utilizadas antes, durante e depois da intervenção; diferentes medidas podem produzir informações contraditórias, o que se torna útil para a identificação de déficits em determinados sistemas de respostas e não em outros.

Nesse sentido, compartilha-se da ideia de Lohr, Pereira, Andrade e Kirchner (2007) que sugerem ainda que os avanços das ciências, as tecnologias, interferem diretamente na organização das sociedades e das famílias, repercutindo também na estrutura e no funcionamento das escolas. A escola precisa estar preparada para as novas exigências, que fazem dela hoje não apenas um espaço para transmissão de informações, mas, especialmente, um espaço privilegiado para o aprendizado significativo, que envolva o cognitivo, afetivo e social de forma articulada. Implementar, analisar e avaliar os resultados de propostas diferenciadas pode constituir um dos caminhos da ciência e contribuir para uma educação de maior qualidade e capaz de atingir os objetivos a que se propõe.

Os achados científicos apresentados nas seções anteriores embasam a ideia das pesquisadoras de que o professor é a figura central no âmbito escolar. Nesse âmbito, os esforços científicos, sociais e governamentais em todas as esferas contribuem indubitavelmente para

amenizar inúmeras dificuldades existentes no campo da educação, mesmo que as melhorias não sejam generalizadas dadas a complexidade do comportamento e das interações humanas.

Partindo de um programa de intervenção estruturado, planejado e com embasamento teórico reconhecido, demonstrado na próxima seção, o presente estudo oportunizou aos professores reflexão e aprendizagem sobre o comportamento e interação escolar positiva.

3 MÉTODO

Com base na literatura apresentada, esta pesquisa foi desenvolvida junto a professores e alunos de uma escola pública, com a devida anuência da Secretaria Municipal de Educação mediante Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice A). A pesquisa buscou identificar algumas variáveis presentes no contexto da interação entre professores e alunos, com o objetivo principal de desenvolver um programa de intervenção para professores que contribuísse para a prática educacional no cotidiano.

A tese desta pesquisa é que um programa direcionado aos professores, fundamentado cientificamente em aspectos já levantados por outros estudos, poderia contribuir para a melhoria da qualidade da interação escolar, mais especificamente entre alunos e professores. O ineditismo deste trabalho evidencia-se pelo modelo teórico proposto ao programa de intervenção, sobre Estilos de Liderança de Professores (Batista & Weber, 2015).

3.1 LOCAL

O município no interior do Paraná onde a pesquisa foi realizada apresenta população estimada em 6.981 habitantes e possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,733 (IBGE, 2016). O local escolhido para a realização do presente estudo localiza-se na zona urbana e é a única escola da rede pública de Ensino Fundamental que oferece ensino dos anos iniciais. Segundo informações repassadas pela Direção da escola, a instituição atendeu, em 2016, 80 alunos no Ensino Infantil (divididos em 5 classes de Pré-escola) e 486 alunos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), totalizando 566 alunos. O funcionamento ocorre no período matutino (7h30 até 11h20) e vespertino (13h20 até 17h25), com um total de 54 profissionais, sendo que 28 são professores, 14 são responsáveis pelo apoio (merendeiras e zeladoras), quatro fazem parte da equipe técnica (nutricionista, dentista, psicólogo e fonoaudiólogo), quatro são coordenadoras pedagógicas, e dois são funcionários da parte administrativa (direção e secretário). A estrutura física da escola é composta por 19 salas de aula, um pátio aberto, dez banheiros, uma biblioteca, dois pátios abertos, uma cozinha, duas salas administrativas, uma área para funcionários, uma sala de reuniões (equipada com TV, som, equipamento multimídia), uma sala para professores, um refeitório, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de

atendimento odontológico e uma sala de atendimento psicológico, um almoxarifado, uma brinquedoteca. Sobre a capacitação de funcionários, são realizados cursos, palestras, reuniões pedagógicas. A escola apresenta Projeto Político pedagógico, embasado na linha teórica “Histórico-Crítica e Construtivista”, conforme apontamentos da diretora da escola participante da pesquisa, que foi elaborado, em anos anteriores, pela Direção da escola, em conjunto com a coordenação pedagógica e professores. No momento da realização da pesquisa, eram realizadas reuniões com a equipe pedagógica e técnica a cada 15 dias e mensalmente com professores, sendo abordados assuntos referentes a temas sobre o processo de ensino e aprendizagem, intervenções e busca de solução para problemas para o bom andamento dos trabalhos, segundo a diretora da instituição. Sobre a participação dos pais e familiares, a instituição afirmou que realizava reunião de pais sobre comportamento, aprendizagem, faltas, regras e normas da escola, avanços, transporte escolar com frequência de duas a três vezes ao ano ou sempre que houvesse a necessidade. Sobre projetos, no ano de 2016 foram realizados projetos intitulados como Família na Escola (direcionado às famílias), Viajando no Mundo da Leitura (incentivo à leitura), PROERD (prevenção ao uso de drogas), Escola de Trânsito (prevenção a acidentes) e Um Olhar para o Futuro (economia para crianças) direcionados às crianças.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 323 alunos, sendo 53,2% do gênero feminino e 46,8% do gênero masculino, com faixa etária que variou de 7 até 11 anos e seus respectivos professores (14 Turmas de 3º, 4º e 5º anos). A seleção deste grupo escolar foi feita por conveniência, pelo acesso da pesquisadora. Para determinação da amostra de participantes foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Fizeram parte da pesquisa os alunos que, juntamente com seus pais, aceitaram participar assinando o TCLE (Apêndice B - TCLE Pais), da mesma forma, os professores que concordaram em participar também assinaram seus Termos de Compromisso (Apêndice C - TCLE Professores). A amostra inicial foi de 325 alunos, sendo que os responsáveis por 02 alunos não assinaram o termo de aceite, assim, a amostra final foi composta de 323 alunos e 14 professores (treze do gênero feminino e um do gênero masculino). Os participantes que não aceitaram participar não foram questionados do porquê da recusa. A partir da definição dos participantes, alguns instrumentos foram aplicados para avaliar e estabelecer uma linha de base de dados.

Conforme a Tabela 1 apresenta, a partir dos aceites em participar, g Este grupo inicialmente não participou do programa de intervenção para que servisse de referência para as variáveis que foram submetidas à análise e, a partir do momento que iniciou a intervenção, passou a ser denominado como GE2Experimental. Optou-se, por conveniência (conforme acima descrito), equiparar os grupos por série dos alunos e por turno de atendimento escolar (matutino e vespertino).

Tabela 1 – Caracterização das Classes (professores e número de alunos) e Grupos participantes do estudo

	No. de Alunos	Professor (a)	Idade (anos)	Experiência (anos)	Grupo
1	25	P1	45	26	GCONTROLE → GE2 Experimental
2	26	P2	34	08	GCONTROLE → GE2 Experimental
3	22	P3	41	17	GCONTROLE → GE2 Experimental
4	21	P4	52	31	GCONTROLE → GE2 Experimental
5	22	P5	38	15	GCONTROLE → GE2 Experimental
6	19	P6	43	12	GCONTROLE → GE2 Experimental
7	20	P7	47	26	GCONTROLE → GE2 Experimental
8	25	P8	53	33	GE1Experimental
9	23	P9	46	7	GE1Experimental
10	25	P10	38	9	GE1Experimental
11	24	P11	47	29	GE1Experimental
12	23	P12	38	10	GE1Experimental
13	23	P13	44	15	GE1Experimental
14	25	P14	32	11	GE1Experimental

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: O grupo GControle serviu para comparação do efeito da intervenção na primeira etapa e após foi identificado como GE2 Experimental quando participou do Programa de Intervenção.

Para uma melhor avaliação do programa, os dados foram coletados em três etapas- Pré-teste, Pós-teste e *Follow-up* com as 14 classes de alunos e respectivos professores. Após os pais autorizarem a participação dos filhos na pesquisa, foram coletados os dados de Pré-teste. A aplicação dos instrumentos para os alunos, feita sem a presença de pais, professores ou diretora, foram coletivas, nas salas de aula de acordo com a classe, em período de aula. Após um breve rapport lúdico, a pesquisadora leu em voz alta as questões e, na sequência, os estudantes assinalavam suas respostas. A aplicação dos Questionários com as crianças foi de caráter individual e teve duração de aproximados 40 minutos para cada classe de alunos, sendo que a

pesquisadora orientou as crianças a não conversarem entre si durante a aplicação da pesquisa. Após a coleta inicial, foi aplicada a variável programa de intervenção aos professores do GE1Experimental e posteriormente do GE2Experimental (Apêndice D). Ao término desta etapa foram aplicados os mesmos procedimentos para coleta de dados por outras duas vezes a ambos os grupos de professores e alunos.

3.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos que foram aplicados nos três períodos de coleta de dados de levantamento de informações estão descritos a seguir. Conforme Cozby (2012), levantamentos fornecem uma metodologia para solicitar às pessoas que falem sobre si mesmas. Eles tornaram-se extremamente importantes à medida que a sociedade passou a exigir dados sobre uma série de assuntos, não se satisfazendo com a intuição e com registros não sistemáticos. Primeiramente, estão descritos os instrumentos que foram aplicados com as crianças, depois, os que foram aplicados aos professores.

Aos Alunos:

a) Inventário de Estilos de Liderança do Professores- IELP - (Batista & Weber, 2015) – Anexo C. Desenvolvido por Batista (2013) e publicado por Batista e Weber (2015) tem por finalidade identificar os estilos de liderança de professores, o qual se constitui por 56 itens como, por exemplo, “Minha professora é alegre”, que devem ser respondidos com uma das opções “nunca ou quase nunca”, “às vezes” ou “sempre ou quase sempre”, configurando-se em uma escala Likert de três pontos. O instrumento de auto relato se subdivide em 21 itens referentes à escala sobre responsividade, descrita como qualidade na comunicação, cordialidade, envolvimento, apoio, cuidado, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos; 16 itens na escala de exigência, descrita como atitudes dos professores de estabelecer expectativas de desempenho, cobrar, monitorar, supervisionar e controlar o comportamento dos alunos de forma a impor limites e regras na sala de aula e em todo o ambiente escolar e 19 itens na escala de controle coercitivo, que se refere ao comportamento do professor de impor uma situação aversiva/negativa em sala de aula e na escola, utilizar ameaças e punir de forma inadequada o comportamento dos alunos. De acordo com esses fatores, os estilos liderança de professores puderam ser classificados como: autoritário, autoritativo, negligente ou permissivo, somados em alguma medida ao controle coercitivo.

b) Escala de Avaliação da Motivação Escolar Infanto-juvenil – EAME - (Martineli & Sisto, 2011) é indicada para ser aplicada em crianças de 7 a 11 anos. Fornece três tipos de medidas, sendo uma relacionada à motivação escolar intrínseca, outra à extrínseca e a terceira à motivação escolar geral do aluno. O Instrumento contém 20 itens que avaliam a motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes, sendo 10 itens referentes a cada uma das orientações motivacionais. Cada item apresentava 3 possibilidades de resposta: “sempre” (2 pontos), “às vezes” (1 ponto) ou “nunca” (0 ponto), indicativas da frequência com que o estudante se autodeclarava motivado para realizar as tarefas escolares, podendo totalizar 20 pontos para cada uma das escalas.

c) Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF - (Weber *et al.*, 2009) – Anexo F. Este instrumento foi proposto para a criança responder sobre comportamentos específicos de seus pais (pai e mãe separadamente) e outros aspectos de sua interação familiar. O EQIF contém 40 questões, avaliadas pelo sistema *Likert* de 5 pontos, e são divididas em nove pequenas escalas: Envolvimento (questões 1, 9, 17, 19, 26, 27, 30, 35; escore de no mínimo 8 e máximo de 40), Regras e Monitoria (18, 28, 36, 39; escore mínimo de 4 e máximo de 20), Comunicação Positiva dos Filhos (4, 12, 22; escore mínimo de 3 e máximo de 15), Comunicação Negativa (2, 5, 10, 13, 32; escore mínimo de 5 e máximo de 25), Punição Corporal (20, 31, 37; escore mínimo de 3 e máximo de 15), Clima Conjugal Positivo (6, 14, 23, 33, 38; escore mínimo de 5 e máximo de 25), Clima Conjugal Negativo (3, 11, 21, 29; escore mínimo de 4 e máximo de 20), Modelo Parental (7, 15, 24; escore mínimo de 3 e máximo de 15) e Sentimento dos Filhos (8, 16, 25, 34, 40; escore mínimo de 5 e máximo de 25). Destas, seis escalas são positivas e três são negativas e, assim, é possível obter o Total Positivo (soma das escalas positivas: Envolvimento, Regras e Monitoria, Comunicação Positiva dos Filhos, Modelo, Sentimento dos Filhos e Clima Conjugal Positivo) e o Total Negativo (soma das escalas negativas: comunicação negativa, punição física e clima conjugal negativo). Foram seguidos os parâmetros de análises descritos pelos autores.

d) Notas de desempenho do aluno – A escola disponibilizou as notas dos boletins dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, disciplinas estas ministradas pelo professor participante do programa de intervenção. O critério de utilização ocorreu na coleta em três bimestres distintos, por notas obtidas pelo aluno no ano letivo em que o estudo foi desenvolvido, compatíveis ao Pré-teste, Pós-teste e *Follow-up*. As notas variaram de zero a 10.

Aos Professores:

e) Inventário de sintomas de stress para adultos – ISSL – (Lipp, 2005) que fornece uma medida objetiva da sintomatologia do estresse em jovens acima de 15 anos e adultos. Sua

aplicação leva aproximadamente 10 minutos e pode ser realizada individualmente ou em grupos de até 20 pessoas. O Instrumento é formado por três quadros referentes às fases do estresse. O primeiro quadro, composto de 15 itens, refere-se aos sintomas físicos ou psicológicos que a pessoa tenha experimentado nas últimas 24 horas. O segundo, composto de dez sintomas físicos e cinco psicológicos, está relacionado aos sintomas experimentados na última semana. E o terceiro quadro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, refere-se a sintomas experimentados no último mês. Alguns dos sintomas que aparecem no quadro 1 voltam a aparecer no quadro 3, mas com intensidade diferente. No total, o ISSL apresenta 37 itens de natureza somática e 19 psicológicas, sendo os sintomas muitas vezes repetidos, diferindo somente em sua intensidade e seriedade.

f) Questionário de Relações Interpessoais - QRI – (Adaptado de Del Prette & Del Prette, 2003) – Anexo E. Instrumento utilizado para identificar: os conflitos interpessoais na sala de aula; as estratégias utilizadas pelos professores para melhorar as relações interpessoais; a ocorrência de habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal dos alunos na sala; a importância do desenvolvimento interpessoal na educação; a viabilidade de incluir os objetivos e o preparo do professor no manejo e na promoção do desenvolvimento interpessoal.

g) Roteiro de Entrevista com Professores - Anexo D. Contendo 10 itens de caracterização da formação e experiência dos professores, e itens de levantamento das suas dificuldades e necessidades para lidar com problemas comportamentais em sala de aula.

h) Questionário de Avaliação do Encontro – Apêndice E. Os Encontros 01 a 09 foram mensurados por meio de cinco questões, sendo elas “O Encontro foi...”, “O conteúdo do encontro foi...”, “A metodologia do encontro foi...”, “A possibilidade de aplicação do conteúdo do encontro...” e “A satisfação pessoal do encontro foi...”, todas em escala Likert de quatro pontos, sendo que 1 = “Péssimo” e 4 = “Ótimo”.

i) Questionário de avaliação do programa/curso - Apêndice F. Trata-se de um questionário contendo itens referentes a questionamentos dos temas que apresentaram maiores e menores dificuldades, dos aspectos negativos e positivos do programa de intervenção e sugestões e críticas sobre ele. Tal instrumento foi preenchido pelos professores participantes do programa de intervenção após a realização deste.

À Escola:

j) Questionário de Caracterização da Escola - (Adaptado Altafim, Melchiori, & Dessen, 2009) - Anexo B. Destinada à direção e equipe pedagógica da escola. O questionário investiga o perfil da escola, as queixas mais comuns e as necessidades do contexto educacional. Procura oportunizar o conhecimento da organização do espaço escolar.

Programa de Intervenção:

I) Programa na Qualidade de Interação Familiar – PQIF – (Weber *et al.*, 2011). O Programa de Qualidade na Interação Familiar serviu como base para elaboração e aplicação do presente estudo, sendo adaptadas algumas atividades para o contexto dos professores apresentadas no tópico seguinte, portanto, necessária essa descrição breve. O PQIF é direcionado aos profissionais que pretendem trabalhar com pais e mães, com o objetivo de proporcionar uma melhora na qualidade das relações familiares, especialmente entre pais e filhos. O Programa é baseado em pesquisas da Análise do Comportamento e utiliza a Disciplina Positiva, foi elaborado e testado pelas autoras desde 2002. É composto por oito encontros semanais, trabalhados com vivências, treinos, discussões dirigidas, tarefas de casa e autorregistros. O programa apresenta descrição completa de todas as atividades e sequência a serem realizadas nos oito encontros com temáticas diferentes, sendo estas: 1º Encontro: Abertura - Princípios da Aprendizagem; 2º Encontro: Regras e Limites; 3º Encontro: Consequências para Comportamentos Adequados; 4º Encontro: Consequências para Comportamentos Inadequados; 5º Encontro: Relacionamento Afetivo e Envolvimento; 6º Encontro: Voltando no Tempo; 7º Encontro: Autoconhecimento e Modelo; 8º Encontro: Revisão e Encerramento.

3.4 PROCEDIMENTOS

A pesquisa teve duração geral de oito meses para alcance de todas as etapas conforme os procedimentos descritos abaixo:

1. Primeiramente, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para pedido de autorização da pesquisa, e a autorização foi concedida (Anexo A).

2. O contato inicial foi realizado com a Secretária Municipal de Educação do município que, juntamente com a Direção da Escola, aceitaram participar da pesquisa.

3. Então, foi realizada uma reunião com a coordenação pedagógica, Direção e professores da escola e entregue a Carta de Apresentação (Apêndice A) convidando-os a participarem da pesquisa.

4. A pesquisadora coletou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente à participação das crianças (autorizadas pelos pais) e dos professores (Apêndice B e C).

5. A pesquisa foi desenvolvida em etapas após a Qualificação do Projeto de Pesquisa:

Fase 1- Avaliação Pré-teste: realizada com alunos e professores. Foi agendada uma reunião com todos os professores da escola que ministravam aulas no 3º, 4º e 5º ano, com duração de 1h30min, com a finalidade de apresentar a pesquisa e seus procedimentos. Realizado o convite, todos os professores disponibilizaram-se a participar da pesquisa de coleta de dados e do programa de intervenção. Os professores foram divididos em dois grupos (experimental e controle), conforme o turno de trabalho: a) GE1 Experimental – vespertino e b) GCONTROLE – matutino, ficando 7 professores cada grupo. Como um professor era comum aos dois grupos propostos, optou-se em mantê-lo no GE1 Experimental e excluir do Grupo Controle. Diante do aceite foram coletados os dados dos instrumentos com os professores (n=14), que durou em média 25 minutos. Na mesma semana deu-se o início da aplicação dos instrumentos com os alunos dos professores participantes (n=323) para uma pesquisa de levantamento. A aplicação com as crianças teve duração média de 40 minutos e foi realizada coletivamente, em sala de aula, após uma explicação de fácil compreensão sobre a pesquisa. Foi disponibilizado o Questionário de Caracterização da Escola (Anexo B), à Direção e Equipe pedagógica. Todos os instrumentos foram identificados por meio de códigos a partir da combinação de número e letra, que permitiram parear professores e alunos, em atenção a questões de confidencialidade e para análises estatísticas correlacionais posteriores.

Fase 2 - Aplicação do programa de intervenção para professores: Foram realizadas 10 sessões semanais, com duração média de 2h. A descrição da intervenção está apresentada a seguir, na seção 3.5 do presente trabalho, conforme os temas abaixo:

1. Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência sobre o comportamento do(a) aluno(a)
2. Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem
3. Análise do Comportamento e aprendizagem de regras - possíveis estressores
4. Responsividade - relacionamento afetivo e envolvimento
5. Exigência: consequências para comportamentos adequados e inadequados
6. Controle aversivo: consequências para o comportamento inadequado
7. Análise funcional e modificação de comportamentos
8. Habilidades sociais educativas
9. Estilos de liderança do professor

10. Síntese e encerramento do grupo de Qualidade na interação Professor e aluno

A aplicação da intervenção foi realizada pela pesquisadora em uma sala de aula da própria escola. A intervenção foi realizada inicialmente com o GE1 Experimental. Após o término e a coleta de dados Pós-teste, foi realizada a aplicação do mesmo programa aos professores do grupo GCONTROLE, chamado, então, de GE2 Experimental. Os professores foram orientados a não se comunicarem entre si sobre os treinamentos com a finalidade de garantir a confiabilidade da pesquisa.

Fase 3 - Avaliação Pós-teste: nas duas semanas seguintes ao término da Intervenção do GE1 Experimental, ocorreu a avaliação Pós-teste, sendo esta etapa igualmente denominada Pós-teste 1, com todos os professores e alunos da amostra. Após o término da intervenção com o GE2 Experimental, foram coletados os dados com todos os participantes da amostra, caracterizando a etapa final da pesquisa- Pós-teste 2 para o GE1 Experimental ou *Follow-up* para o GE1 Experimental. Os instrumentos de avaliação foram semelhantes em todas as etapas da pesquisa, sendo que a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora com auxílio das pedagogas da escola.

Os procedimentos desta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução Nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A proposta deste trabalho foi enviada para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Do Paraná - Setor de Ciências Da Saúde (UFPR), para pedido de autorização. Depois da devida análise, a autorização foi concedida pelo Comitê (Anexo A), com o seguinte parecer:

a pesquisa poderá fornecer informações sobre as limitações da qualidade das interações entre professores/alunos/famílias e ainda uma possibilidade de replicação de um programa de intervenção caso esta venha a ser efetivada e avaliada positivamente. À escola, poderão servir os resultados de aporte para ações alternativas com foco em três principais pontos: a aproximação bilateral de pais e professores, a promoção de práticas educativas baseadas na responsividade e exigência com baixo nível coercitivo e o envolvimento dos professores com a vida escolar dos seus alunos de uma forma global, que considere seu bem estar psicológico em sala como fator importante no seu desenvolvimento (Coordenação do COMEP/UFPR, 2016, p. 2).

Concluídas as três etapas de coleta de dados, foi realizada a análise dos resultados, e uma devolutiva foi agendada com a escola e com os professores participantes.

Como parte dos cuidados éticos, a pesquisadora se comprometeu em realizar uma devolutiva com a escola e com os professores, apresentando os principais resultados e contribuições deste trabalho. A Figura 5 apresenta graficamente as etapas contempladas no percurso da presente pesquisa e alguns de seus respectivos intervalos de tempo:

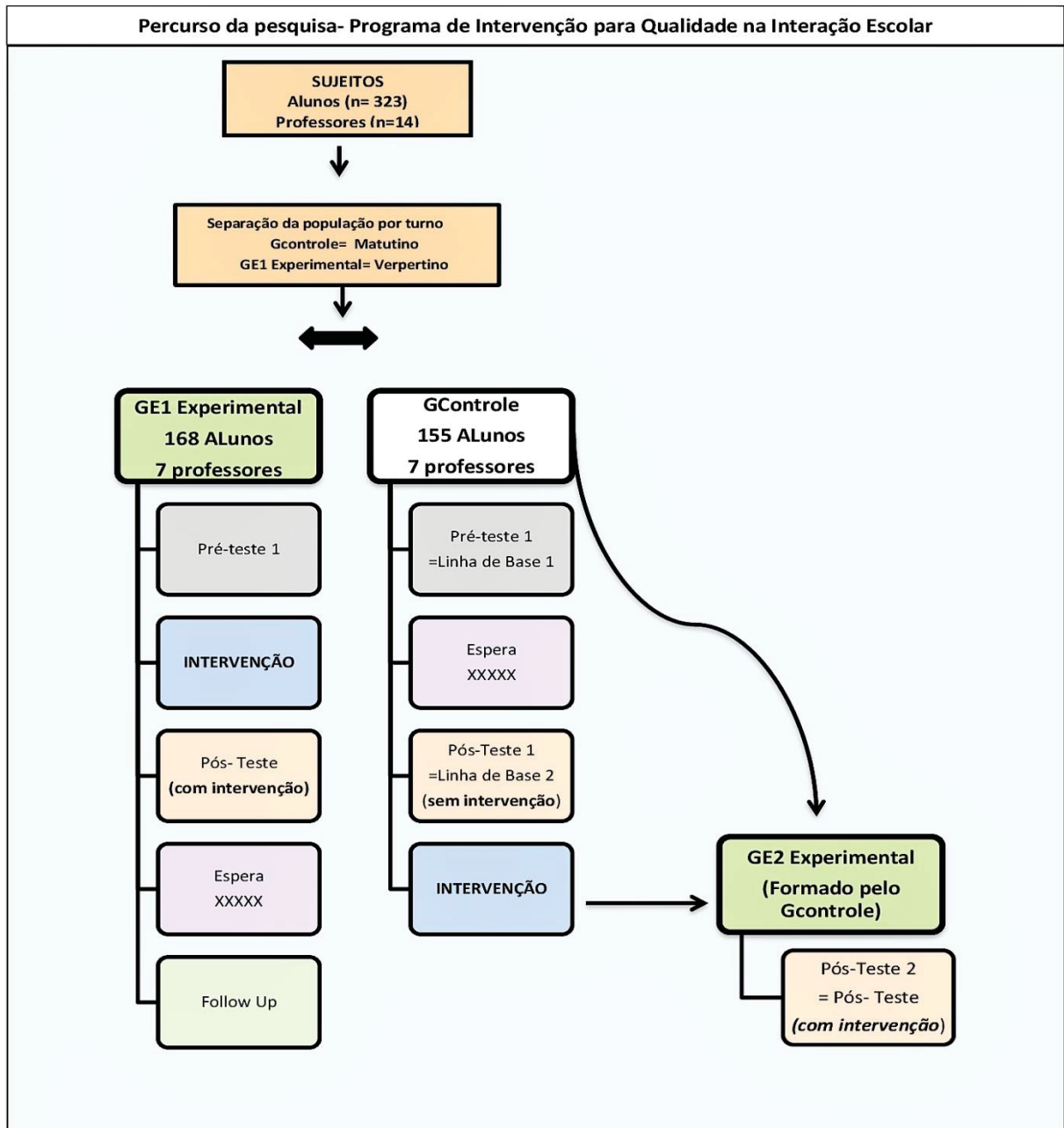


Figura 5 – Percurso da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Nota: Para o GControle, considera-se Pré-teste1= Linha de Base 1 e Pós-teste1= Linha de Base 2 pois esse grupo participou da Intervenção posterior a essa coleta.

3.5 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

O programa de intervenção com os professores da presente pesquisa foi composto por 10 encontros com duração aproximada de duas horas por encontro, os quais aconteceram ao longo de três meses com cada grupo. Além destes, também foi feito um encontro que antecedeu o início do programa para explicar e convidar os participantes. Também foi realizado um encontro coletivo para apresentar os resultados a todos.

O programa teve suporte de vídeos sobre casos concretos, discussão, troca de experiências e resolução de situações trazidas pelas professoras sobre situações cotidianas na interação com as crianças em suas salas de aulas. Em dois encontros (Análise Funcional, Princípios do Comportamento), as professoras receberam material de apoio que exemplificava os temas trabalhados naquele dia para que as utilizassem em sala de aula.

Os encontros visavam trabalhar um tema específico da educação ou da interação professor-aluno. Os temas foram divididos de forma didática, para que pudessem ser melhor aprofundados, mas no cotidiano são inseparáveis e se mesclam nas ações a serem implementadas pelos professores. Os temas abordados foram trabalhados em uma sequência de forma que a aprendizagem dos conteúdos não interferisse no tema a ser tratado no próximo encontro.

Em alguns encontros, a pesquisadora solicitou tarefa de casa referente ao tema trabalhado no encontro. As tarefas de casa foram entregues por escrito pelos professores à pesquisadora e discutidas durante os encontros. Ao final de cada encontro, os participantes avaliaram o encontro quanto ao conteúdo, à metodologia, às possibilidades de aplicação na prática, à satisfação pessoal (Apêndice E).

Ressalta-se que o programa de intervenção proposto foi baseado na metodologia de trabalho do Programa da Qualidade na Interação Familiar (Weber, Salvador, & Brandenburg, 2011), proposto pela pesquisadora e orientadora deste trabalho, Lidia Weber, juntamente com as colegas Ana Paula Salvador e Olívia Brandenburg por se caracterizar como uma proposta interessante por proporcionar aprendizagem aos participantes de maneira informativa, agradável e que facilita a sua aplicação (Figura 6). Algumas atividades e informações foram extraídas do Manual para Aplicadores, com destaque para os encontros 2 (Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem) e 3 (Aprendizagem de regras), por considerar atividades lúdicas e de fácil compreensão no viés informativo.

Encontro/ Tema	Programa de Qualidade na Interação Familiar- PQIF	Programa de Qualidade na Interação Escolar - PQIE
1º.	Abertura - Princípios da Aprendizagem	Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência sobre o comportamento do(a) aluno(a)
2º.	Regras e Limites	Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem
3º.	Consequências para Comportamentos Adequados	Análise do Comportamento e aprendizagem de regras - possíveis estressores
4º.	Consequências para Comportamentos Inadequados;	Responsividade - relacionamento afetivo e envolvimento
5º.	Relacionamento Afetivo e Envolvimento	Exigência: consequências para comportamentos adequados e inadequados
6º.	Voltando no Tempo	Controle aversivo e coercitivo: consequências para o comportamento inadequado
7º.	Autoconhecimento e Modelo	Análise funcional e modificação de comportamentos
8º.	Revisão e Encerramento	Habilidades sociais educativas
9º.	-	Estilos de liderança do professor
10º.	-	Síntese e encerramento do grupo de Qualidade na interação Professor e aluno

Figura 6 – Descrição dos encontros do Programa na Qualidade de Interação Familiar (PQIF) e do Programa de Qualidade na Interação Escolar (PQIE) proposto no presente estudo com adaptação das temáticas propostas para professores.

Fonte: Weber *et al* (2011)/ Elaborada pela autora.

Os dez encontros semanais de cada grupo foram realizados na escola durante o período de “Hora atividade” dos professores, ou seja, tempo disponibilizado para planejamento de aulas e conteúdos (foram utilizadas 2h das 7hs semanais disponíveis a cada professor). Cada grupo, então, participou semanalmente durante dois meses e meio dos encontros propostos. Todos os encontros foram realizados no mesmo local com disposição em círculo. Com o primeiro grupo (GE1Experimental), os encontros foram realizados no primeiro semestre do ano letivo, entre Maio e Julho de 2016, nas Segundas-feiras, das 13h15 horas às 15h15. Com o segundo grupo os encontros foram realizados no segundo semestre entre Agosto e Outubro, nas Terças-feiras, das 7h30 às 9h30. Todos os participantes receberam um Certificado de participação de 20h.

A seguir são detalhados os temas trabalhados em cada um dos encontros do programa de intervenção:

a) **Encontro 1** - Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência ao comportamento do(a) aluno(a): O objetivo deste encontro foi explicar a proposta do programa

de intervenção e sensibilizar o(a) professor(a) enquanto influência sobre o comportamento do(a) aluno(a).

Atividades realizadas:

- 1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;
- 2) Apresentação pessoal do(a) coordenador(a) do grupo e dos participantes;
- 3) Explicação teórica (informativa e sensibilizadora) do Prezi³ “Eu Professor” ;
- 4) Atividade vivencial “como eu sou/como os outros me veem/o que eu gostaria de melhorar”. Nesta atividade os professores recebem uma folha composta por três quadros equivalentes ao título da tarefa; neste, terão que descrever percepções de acordo com o título da atividade; na sequência, todos os professores compartilham com o grupo e a pesquisadora reforça comportamentos considerados importantes na relação com o aluno e durante atividades de ensino;
- 5) Discussão sobre as expectativas dos professores sobre o curso;
- 6) Explicação sobre convivência saudável: Relacionamento Interpessoal, Estresse, Comunicação, Interação com alunos, Interação com famílias (Batista & Weber, 2015);
- 7) Atividade vivencial: Relaxamento “Lembranças de aluno e lembranças de professor”. Nesta atividade, a pesquisadora lê o texto *“Podem encontrar a posição mais confortável possível. Agora você vai fechar os olhos. Esqueça todos os problemas lá de fora e concentre-se somente na sua respiração... Inspire e expire lentamente, mais uma vez.... Volte a sua atenção para o seu corpo. Sinta todo o seu corpo bem pesado... Cada vez que soltar o ar, relaxe mais e mais, soltando todas as suas tensões. Vou contar até cinco e você vai enxergar os números na sua frente: 1,2, 3, 4, 5. Agora se deixe levar pela sua imaginação. Você voltou à sua infância, está na escola em que você estudava, perceba como é essa escola, como é a estrutura física dela, quem são as pessoas que ali estão, seus professores, colegas, outras pessoas. Como você interage com essas pessoas? Como é a relação com seu professor ou sua professora? Ela é brava, carinhosa, exigente, calma, irritada? O que ele (a) faz que você não gosta ou deixa triste ou magoada? O que ele (a) faz que a deixa feliz ou alegre? Tente lembrar de um momento que te marcou com lembranças agradáveis e um momento que te marcou com lembranças que gostaria de esquecer. Agora você está se sentindo muito bem e vai voltar a atenção para como se sente nesse momento. Vou contar de cinco a um, e gradativamente você vai saindo do estado de relaxamento, retomando sua consciência, quando chegar no “um”*

³ Recuperado de: <https://prezi.com/fatmnbhyxz8/eu-professor-a/>.

você poderá abrir os seus olhos. 5, 4, 3, 2, 1. Pode abrir os olhos"; Cada participante pode falar sobre seus sentimentos durante a vivência, caso sinta-se à vontade;

8) Estabelecimento do contrato (duração, horários, certificação, metodologia de trabalho- vivencial e informativo, sigilo);

9) Síntese e Avaliação do encontro.

Tarefa de casa 1: Anotar situações/lembranças positivas e negativas sobre convivência escolar na minha vida como aluno e situações/lembranças positivas e negativas sobre convivência escolar na minha vida como professor.

Materiais utilizados: ficha de frequência, ficha de tarefa de casa 1; material Prezi ou Power Point - "Eu Professor", ficha "Como eu sou/Como os outros me veem/ O que eu gostaria de melhorar", canetas, ficha de avaliação do encontro; Livro "Estilos de Liderança de Professores" (Batista & Weber, 2015).

b) **Encontro 2** - Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem: O objetivo deste encontro foi informar sobre princípios da aprendizagem segundo a Análise do Comportamento e sensibilizar para análise da aprendizagem de comportamentos. Esse encontro foi adaptado de Weber *et al.*, (2011).

Atividades realizadas:

1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;

2) Atividade "A máquina registradora"⁴ (sensibilizar para descrição e operacionalização de comportamentos): a coordenadora distribuiu uma cópia da história da "Máquina Registradora" para cada participante que, durante sete a dez minutos, leu e assinalou as declarações consideradas verdadeiras, falsas ou desconhecidas. A pesquisadora, na sequência, anunciou as respostas corretas. Em continuação, houve um breve comentário acerca da experiência vivida, focalizando-se, sobretudo, no impacto que as suposições ou interpretações causam sobre fatos ou comportamentos, principalmente no que diz respeito ao cotidiano escolar;

3) Explicação teórica: O que é comportamento? Como aprendemos: experiência, modelo e instruções; O que precisamos para aprender: persistência, paciência e treino (Weber *et al.*, 2011).

4) Atividade vivencial "quáquá-palmas-bum": Solicitou-se que os participantes permanecessem sentados em círculo, sendo orientados que a contagem seria iniciada de 1 até

⁴ Recuperado de: <http://www.kombo.com.br/materiais-rh/dinamica.php?id=MTcwMDAwMjk2M2E0OWRhMTM1NDJlMDcyNmI3YmI3NTg=>

10 e de 10 até 1 e assim sucessivamente; Nas próximas rodadas foram trocados os números por códigos: “1,2, *quá-quá*, 4, *palmas*, 6, *bum*,8,9,10,9,8, *bum*, 6, *palmas*, 4, *quá-quá*, 2, 1” e retorna a sequência. Assim, quando o grupo apresentar uma rodada com poucos erros poderá ser encerrada a atividade, mas as reflexões se iniciam. A coordenadora solicitou a percepção dos participantes e auxiliou na reflexão da atividade, tendo em vista que a educação vem obedecendo a um padrão, que está, em prática, já há algum tempo, e mudar os hábitos é uma tarefa difícil e que exige de todos uma parcela de contribuição. Isso é possível ser observado na tarefa que acabou de ser realizada, ou seja, é necessário: Persistência-Paciência e muito treino, assim como a atividade do professor em sala de aula na tentativa de modificar o comportamento do aluno e de obter o melhor dele nos resultados. Ressalta-se que a mudança não é imediata, por isso a importância de conhecer e de reconhecer tal feito. Relaciona-se a atividade com outros princípios do comportamento;

5) Explicação teórica sobre: ambiente; comportamento respondente; comportamento operante (Lopes, 2013);

6) Resgate da tarefa de casa 1: Relato de cada participante sobre comportamentos aprendidos na vida de aluno e de professor;

7) Explicação sobre comportamento aberto x comportamento encoberto; Contingências de três termos: relações entre antecedentes, respostas e consequências (Lopes, 2013);

8) Atividade vivencial “viagem para a lua”: A coordenadora iniciou o jogo dizendo: “*Vamos fazer uma viagem à lua, cada elemento deve escolher o que deseja levar. No entanto, existe uma alfândega (representada pela coordenadora) que vai selecionar o que pode ser levado. A tarefa de vocês é descobrir o critério adotado. Quem descobrir deverá passar a utilizá-lo, no entanto, nada falará a ninguém*”; O coordenador deve perguntar a cada participante do grupo, em ordem (iniciando por uma das pontas do semicírculo), o que pretende levar. Quando o participante responder, o coordenador deve reforçar o comportamento, por exemplo, “*Muito bem, você pode levar alegria*” ou “*Não, você não pode levar um vaso*”. O jogo termina quando todos do grupo percebem o critério utilizado pela coordenadora (refletir sobre comportamento encoberto e clareza daquilo que se pretende em sala de aula e as consequências - utilizar a bala como “prêmio” aos que acertarem a resposta.);

9) Síntese e Avaliação do encontro.

Tarefa de casa 2: Descrever e anotar 4 regras que as crianças desobedecem na escola – sala de aula e o que é feito quando isso acontece (desiste, põe de castigo, chama atenção, ameaça, briga etc.)

Materiais utilizados: ficha de frequência; ficha de tarefa de casa 2; uma cópia da atividade “A máquina registradora” para cada participante; canetas; balas; ficha de avaliação do encontro; cartilha I (Lopes, 2013) e Weber *et al.*, (2011).

c) **Encontro 3** - Análise do comportamento e aprendizagem de regras - possíveis estressores: Os objetivos deste encontro foram explicar sobre princípios da aprendizagem segundo a Análise do Comportamento e sensibilizar para análise do comportamento e as práticas de reforçamento utilizadas.

Atividades realizadas:

1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;

2) Retomada dos conceitos trabalhados no encontro anterior (aprendizagem ocorre por experiência, observação e instrução–regra; ambiente; comportamento operante e respondente; comportamento aberto e encoberto);

3) Visualização da mensagem “Sementes e Flores⁵” (efeito reforçador a longo prazo do papel do professor) e reflexão do seguinte texto:

(Um homem morava numa cidade grande e trabalhava numa fábrica. Todos os dias ele pegava o ônibus das 6:15h e viajava cinquenta minutos até o trabalho. À tardinha fazia a mesma coisa voltando para a casa. No ponto seguinte ao que o homem subia, entrava uma velhinha, que procurava sempre sentar na janela. Abria a bolsa tirava um pacotinho e passava a viagem toda jogando alguma coisa para fora do ônibus. Um dia, o homem reparou na cena. Ficou curioso. No dia seguinte, a mesma coisa. Certa vez o homem sentou-se ao lado da velhinha e não resistiu: Bom dia, desculpe a curiosidade, mas o que a senhora está jogando pela janela? - Bom dia, respondeu a velhinha. - Jogo sementes. - Sementes? Sementes de que? - De flor. É que eu viajo neste ônibus todos os dias. Olho para fora e a estrada é tão vazia. E gostaria de poder viajar vendo flores coloridas por todo o caminho. Imagine como seria bom. - Mas a senhora não vê que as sementes caem no asfalto, são esmagadas pelos pneus dos carros, devoradas pelos passarinhos. A senhora acha que essas flores vão nascer aí, na beira da estrada? - Acho, meu filho. Mesmo que muitas sejam perdidas, algumas certamente acabam caindo na terra e com o tempo vão brotar.- Mesmo assim, demoram para crescer, precisam de água. - Ah, eu faço minha parte. Sempre há dias de chuva. Além disso, apesar da demora, se eu não jogar as sementes, as flores nunca vão nascer. Dizendo isso, a velhinha virou-se para a janela aberta e recomeçou seu "trabalho". O homem desceu logo adiante, achando que a velhinha já estava meio "caduca". O tempo passou... Um dia, no mesmo ônibus, sentado à janela, o homem levou um susto, olhou para fora e viu margaridas na beira da estrada, hortênsias azuis, rosas, cravos, dalias. A paisagem estava colorida, perfumada e linda. O homem lembrou-se da velhinha, procurou-a no ônibus e acabou perguntando para o cobrador, que conhecia todo mundo. - A velhinha das sementes? Pois é, morreu de pneumonia no mês passado. O homem voltou para o seu lugar e continuou olhando a paisagem florida pela janela. "Quem diria, as flores brotaram mesmo", pensou. "Mas de que adiantou o trabalho da velhinha? A coitada morreu e não pode ver esta beleza toda". Nesse instante, o homem escutou uma risada de criança. No banco da frente, um garotinho apontava pela janela

⁵ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PAUkRB3tgOM>.

entusiasmado: Olha mãe, que lindo, quanta flor pela estrada. Como se chamam aquelas azuis? Então, o homem entendeu o que a velhinha tinha feito. Mesmo não estando ali para contemplar as flores que tinha plantado, a velhinha devia estar feliz. Afinal, ela tinha dado um presente maravilhoso para as pessoas. No dia seguinte, o homem entrou no ônibus, sentou-se numa janela e tirou um pacotinho de sementes do bolso. "Se não houver frutos, valeu a beleza das flores. Se não houver flores, valeu a sombra das folhas. Se não houver folhas, valeu a intenção da semente. (Anônimo, 2018, p. 1).

4) Explicação teórica sobre e discussão: contingências de reforço, reforço, punição, extinção (Lopes, 2013) e articulação com a mensagem anterior;

5) Atividade: a coordenadora orientou a todos os participantes a colocarem a mão direita na cabeça batendo tapinhas e a mão esquerda fazendo círculos (reflexão sobre o desempenho das tarefas- persistência, treino e modelo) e sobre conceitos teóricos do encontro;

6) Retomada da tarefa de casa: relato breve de cada participante e discussão sobre estratégias alternativas que podem ser mais eficazes;

7) Explicação teórica sobre regras (clareza - as regras devem ser diretas e claras; coerência - de acordo com a idade; consistência – manter o combinado até o fim; monitoria - regras devem ser cumpridas);

8) Atividade do barbante em que os participantes precisam reproduzir um nó exatamente como o da pesquisadora sem soltar as mãos (Weber *et al.*, 2011) e reflexão sobre instrução;

9) Síntese e Avaliação do encontro.

Tarefa de casa 3: Descrever e anotar 4 situações de comportamentos considerados adequados dos alunos e qual é a ação diante dessas situações.

Materiais utilizados: ficha de frequência; ficha de tarefa de casa; material impresso “Princípios sobre conceitos da análise do comportamento” (Lopes, 2013, p. 197-201); barbantes no tamanho de 50cm (um por participante); canetas; ficha de avaliação do encontro.

d) **Encontro 4** – Responsividade - relacionamento afetivo e envolvimento: os objetivos deste encontro foram informar sobre comportamento responsivo do professor e sensibilizar para análise das consequências para comportamento adequado.

Atividades realizadas:

1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;

2) Para iniciar, o coordenador disponibiliza na cadeira de cada participante um Cartão com a escrita “A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo (estudante) e para outros em algum tempo futuro” (Skinner, 2003) e um chocolate; A partir daí, solicita que os participantes comentem sobre como é importante ser reforçado

inesperadamente pelo cartão e problematiza o estímulo “chocolate” como não sendo de valor reforçador para todos, como a visão de senso comum apresenta, tendo em vista que nem todos apreciam ou alteram o comportamento a partir de um estímulo, pois apresenta função diferente para cada indivíduo;

3) Retomada dos conceitos trabalhados no encontro anterior (contingências de reforço, reforço, punição, extinção de comportamentos);

4) Retomada da tarefa de casa sobre regras e reflexão;

5) Explicação sobre Consequências para comportamento adequado, tipos de reforço (social, atividades e materiais) e orientações para o seu uso (Weber *et al.*, 2011);

6) Trabalhando Responsividade - em uma caixa estão as frases sobre comportamentos de professores de Responsividade, conforme constam no IELP:

Minha professora é alegre / Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem / Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula / Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas / Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias / Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem / Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola / Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa / Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício / Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa / Para a minha professora, todos os alunos são importantes / Minha professora gosta dos alunos / Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova / Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente / Minha professora se dá muito bem com os alunos / Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria / Minha professora presta atenção na opinião dos alunos / Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria / Minha professora faz carinho nos alunos / Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula / Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu. (Batista & Weber, 2015, p. 44).

Cada participante sorteia uma frase e faz a avaliação pessoal sobre tal comportamento e deve citar exemplos compatíveis à frase.

6) Leitura do texto “O cachorro e o açougueiro” e reflexão coletiva: Costuma-se valorizar os acertos e tentativas da criança, por menor que pareçam? (Weber *et al.*, 2011, p. 41);

7) A pesquisadora questiona e produz discriminação de comportamentos a partir das perguntas: “Ser responsivo é deixar os alunos a fazerem o que querem?”, “Demonstrar afeto é dar abraços e elogios o tempo todo?”, “Demonstrar envolvimento é permitir que os alunos decidam o que fazer?”

8) Síntese e Avaliação do encontro.

Tarefa de casa 4: Relatar situações que consequenciou comportamentos positivamente, ou seja, foi responsivo.

Materiais utilizados: ficha de frequência; ficha de tarefa de casa 4; apostila impressa sobre Responsividade; canetas; ficha de avaliação do encontro; cartão aos participantes e um chocolate cada.

e) **Encontro 5** - Exigência: consequências para comportamentos adequados e inadequados: os objetivos foram informar sobre a relevância de comportamentos exigentes em sala de aula e auxiliar o professor a discriminar possíveis consequências para comportamentos adequados e inadequados dos alunos.

Atividades realizadas:

1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;

2) Retomada dos conceitos trabalhados no encontro anterior (Consequência para comportamentos punitivas ou reforçadoras; Responsividade, como ser professor responsivo? Como reforçar comportamentos adequados);

3) Retomada da tarefa de casa (relatar situações em que foi responsivo);

4) Apresentar aspectos teóricos sobre Exigência (Batista & Weber, 2015) e consequências para comportamentos inadequados (dicas sobre uso de castigos e punições, consequências não recomendadas (subprodutos das punições, punições físicas e broncas exageradas) e recomendadas (ignorar comportamentos, *time-out*, castigo, conversa/diálogo) e discutir (Weber *et al.*, 2011).

5) Atividade: “Montando o quebra-cabeça”: Em atividade coletiva e diante de peças de um quebra cabeça de dificuldades mínimas, a pesquisadora solicita que entre os participantes façam a eleição de um voluntário (a); este será o “professor” e os outros participantes serão “alunos”; o professor sugere que os alunos montem quebra-cabeça, enquanto isso, emitirá comportamentos aprendidos anteriormente como exigentes sinalizando consequências para comportamentos inadequados e adequados para cada “aluno”; cada “aluno” recebeu um descritor sinalizando instruções para demonstrar comportamentos conforme bilhete (exemplos: bagunceiro, interessado, falante excessivamente, agitado, participativo, com dificuldades para compreender, questionador). Ao final, discute-se sobre comportamentos encobertos e observáveis emitidos pelos professores, exemplificando maneiras adequadas de retomar atenção e retomar comportamentos adequados e inadequados;

6) Frases incompletas do IELP sobre exigência: Em uma caixa estão as frases sobre comportamentos de professores de exigência, cada participante sorteia uma e faz a avaliação pessoal sobre tal comportamento exemplificando com situações cotidianas:

Minha professora explica que seguir as regras é importante / Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra / Minha professora fala para os alunos serem bem educados / Minha professora diz quais são as regras na sala de aula / Minha professora combina com os alunos algumas regras / Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas / Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras / Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins / Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais / Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer / Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras / Minha professora diz quais são as regras da escola / Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula / Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra / Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem / Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar. (Batista & Weber, 2015, p. 44).

7) Reflexões ao grupo de participantes sobre as questões a seguir: O grau de exigência que é estabelecido é compatível com as possibilidades da criança? Exigir e Punir são sinônimos? De que forma podemos produzir consequências para comportamentos adequados e inadequados?

8) Síntese e Avaliação do encontro.

Materiais utilizados: ficha de frequência; ficha de tarefa de casa 5; apostila impressa “Exigência”; canetas; quebra-cabeça; frases incompletas; ficha de avaliação do encontro.

f) **Encontro 6** - Controle coercitivo: consequências para o comportamento inadequado: os objetivos deste encontro foram informar sobre o uso do controle coercitivo pelo professor e as consequências para o aluno e ajudar o professor a discriminar o prejuízo produzido pelo excesso de contingências aversivas, proporcionando consequências alternativas não coercitivas ao comportamento inadequado.

Atividades realizadas:

1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;
2) Retomada dos conceitos trabalhados no encontro anterior (Responsividade; Exigência);

3) Vídeo e reflexão: “Toda criança precisa de um professor campeão - *Ted ideas worth spreading*”⁶; Rita Pearson faz um relato pessoal sobre a condução em sala de aula e incentiva os professores a substituírem práticas coercitivas pelas responsivas.

⁶ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=eDoacZ3-vFU>.

4) Solicitar que os professores escrevam dificuldades comuns para comportamentos inadequados (consequências para comportamento inadequado), como costumam responder e, a partir disso, faz a reflexão;

5) Apresentar aspectos teóricos sobre comportamentos aversivos x comportamentos coercitivos e discutir a partir das situações apontadas anteriormente (Batista & Weber, 2015);

6) Frases IELP sobre controle coercitivo: Em uma caixa estão as frases sobre comportamentos aversivos/coercitivos de professores: cada participante sorteia uma e faz a avaliação pessoal sobre tal comportamento exemplificando com situações cotidianas:

Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam / Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade / Minha professora fala mal dos alunos / Minha professora parece sentir raiva dos alunos / Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam / Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal / Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno / Minha professora grita / Minha professora fala palavrões / Minha professora humilha os alunos / Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro / Minha professora fica de mau humor / Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos) / Minha professora tira sarro dos alunos / Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho / Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado / Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos / Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos / Minha professora castiga quem não faz a tarefa. (Batista & Weber, 2015, p. 44).

7) Vídeo para encerramento: “Uma mensagem tocante sobre ensinar⁷”; O vídeo relata a história de um aluno com sonhos e uma professora que acredita nas capacidades dele, incentivando-o a realizá-los. Denota, em outras palavras, a consequência do valor reforçador do professor para o aluno e o quanto pode produzir consequências reforçadoras para ele, sinalizando também a importância da escola para as crianças e adolescentes.

8) Síntese e Avaliação do encontro.

Tarefa de casa 5: Cada participante deve descrever três situações enfrentadas na sala de aula que os alunos tenham dificuldade em modificar comportamentos mais contingentes ao ensino e aprendizagem. Para cada situação, o professor terá que tentar modificar a interação com os alunos e dizer como e o que mudou, além de relatar a percepção dos alunos sobre seu comportamento.

Materiais utilizados: ficha de frequência; ficha de tarefa de casa; apostila impressa sobre “Controle coercitivo” para cada participante; canetas; vídeo: “Toda criança precisa de um

⁷ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IWFNcMrKklU>.

professor campeão”; vídeo: “Uma mensagem tocante sobre ensinar”; ficha de avaliação do encontro.

g) **Encontro 7- Análise funcional e modificação de comportamentos:** os objetivos deste encontro foram ensinar sobre a funcionalidade dos comportamentos e a modificação de comportamentos inadequados.

Atividades realizadas:

- 1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;
- 2) Retomada dos conceitos trabalhados no encontro anterior (classes de comportamentos de responsividade, exigência e Controle Coercitivo e a análise);
- 3) Explanação teórica e exemplos sobre como aumentar a frequência dos comportamentos (reforço positivo, reforço negativo, feedback, modelação, modelagem, tarefa de casa) (Lopes, 2013);
- 4) Apresentação do vídeo e reflexão: “Efeitos da atenção do professor (Instituto Walden⁸”. Esse vídeo produz reflexões importantes sobre a atenção a comportamentos adequados e inadequados em sala de aula e as consequências para a extinção ou manutenção de comportamentos com diversos exemplos de situações relatadas pelos participantes em encontros anteriores como dificuldades comuns em sala de aula.
- 5) Explanação teórica e exemplos sobre como diminuir a frequência dos comportamentos (extinção, punição-positiva e negativa) (Lopes, 2013);
- 6) Exibição do vídeo “Análise funcional em tirinhas – Calvin⁹” e discussão com o grupo ampliando para o contexto da sala de aula em situações de interação entre professores e alunos. O vídeo produzido pelo canal Leitura Behaviorista demonstra conceitos básicos de análise funcional por meio de tirinhas do personagem Calvin. Demonstra, de forma didática e acessível, conceitos da Análise Funcional e conceitos da Análise do Comportamento.
- 7) Discussão da tarefa de casa anterior sobre três situações enfrentadas na sala de aula nas quais os alunos apresentavam dificuldade e tentar produzir estratégias para modificar comportamentos quanto à interação com os alunos, especificando o que mudou. Debate no grupo sobre cada participante na relação com sua classe e como os alunos reagiram à mudança;

⁸ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qpt2X2w2MKQ>.

⁹ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=P3jEdbWfXec>.

8) Apresentação do Vídeo: “Exemplo de comportamentos mantidos pela atenção¹⁰” em que são demonstrados conceitos de extinção a comportamentos inadequados e reforçando comportamentos adequados de participação do aluno em situações de sala de aula;

9) Atividade vivencial: Construção do calendário: em duplas ou trios, um dos participantes deve fornecer instruções ao colega (vendado) para elaborar um mês de calendário que inicie compreendendo os dias de 01 até 30, inclusive com dias da semana; cada grupo define os critérios para a realização da atividade; após a conclusão da tarefa, os participantes trocam as funções - a pessoa que fornece as instruções e aquela que está com a venda nos olhos. Após a primeira etapa da realização da tarefa, procura-se trabalhar comportamentos de instrução de regras e habilidades sociais ao valorizar comportamentos adequados e/ou corrigir os inadequados: o facilitador sugere lembrar-se de todas as classes de comportamentos analisadas no tópico habilidades sociais educativas e aplicar durante as instruções dadas. Após a finalização, a pesquisadora solicita que os participantes relatem comportamentos/sentimentos observados durante a realização da atividade e de que forma percebem que a instrução seja dada satisfatoriamente;

10) Síntese e Avaliação do encontro;

Materiais utilizados: ficha de frequência; canetas; vídeo: “Exemplo de comportamentos mantidos pela atenção⁶”; vídeo: “Análise funcional em tirinhas – Calvin⁷”; material impresso sobre conceitos da Análise do Comportamento (Lopes, 2013).

h) **Encontro 8** - Habilidades sociais educativas: os objetivos desse encontro foram retomar assuntos trabalhados no encontro anterior sobre modificação de comportamentos, além de sensibilizar sobre contingências de reforçamento atuais, enfatizando-se a Análise Funcional do Comportamento.

Atividades realizadas:

- 1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;
- 2) Retomada dos conceitos relativos ao encontro anterior a partir da tarefa de casa (reforço positivo e negativo, feedback, modelação e modelagem);
- 3) Discussão e exemplificação sobre a análise funcional dos Comportamentos de interação professor-aluno (Moreira & Medeiros, 2007);
- 4) Disponibilização do material impresso sobre habilidades sociais educativas do professor (Corrêa, 2008, p. 133-141): 1) interação professor-aluno - ações verbais: fornece

¹⁰ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6HXrEfQbVt0>.

instruções; solicitação de mudanças de comportamento, apresentação de consequências e de feedback, expressão de sentimentos, recebimento de feedback e consequências; 2) comunicação: demonstrar empatia, fazer e responder perguntas, resolução de problemas; - ações não verbais: olhar, sorrir, gesticular, expressão facial, expressão corporal, distanciamento ou proximidade e postura. Ações verbais de forma (paralinguísticos): tempo de latência (fala do aluno e fala do professor), tempo, duração, volume da voz, fluência verbal. Após breve explanação teórica, questiona-se os participantes sobre o material disponibilizado e cada participante identifica/discrimina no material as Habilidades Sociais Educativas que acredita utilizar em sala de aula, na tentativa de relacionar as classes de comportamentos à Responsividade e à Exigência como forma de operacionalizá-las no contexto da sala de aula com os alunos.

5) Atividade vivencial “Bexigas”: Cada participante recebe uma bexiga devendo soprar até encher e escrever seu nome. Ao som da música deverá bater com a mão na bexiga caminhando pela sala sem deixá-la cair; ao comando do coordenador, ao som da música, o participante deverá dançar e bater na sua bexiga com pelo menos mais um participante que deverá fazer o mesmo e assim posteriormente em três, em quatro pessoas e, ao final, todo o grupo deverá estar tocando em todas as bexigas no ritmo da música e cuidando para deixar todas no ar; a atividade encerra-se quando a pesquisadora interromper a música e orientar para cada participante permanecer com a bexiga que estiver mais próxima; cada um terá que devolver a bexiga e presentear a(o) dono(a) utilizando a expressão de habilidades sociais educativas até então trabalhadas, enfatizando ainda um feedback positivo sobre sua interação com esse grupo desde o início das atividades. Discute-se sobre as classes de comportamentos de interação social do professor, generalizando para outros contextos com reforçamento positivo: os participantes são orientados a relatarem sentimentos proporcionados durante a atividade;

6) Exercício Mindfulness “Acolher uma dificuldade e enfrenta-la através do corpo” (Germer, 2016).

Antes de iniciar este exercício pense em uma dificuldade que você está vivenciando no momento. Não tem que ser uma dificuldade significativa, mas escolha alguma coisa que você acha desagradável, alguma coisa que não está resolvida. Pode ser alguma coisa com que você está preocupado, uma discussão ou mal entendido, algo sobre o qual você se sente irritado, ressentido, culpado ou frustrado. Se nada está acontecendo agora, pense em algum momento do passado recente em que você se sentiu apavorado, preocupado frustrado, ressentido irritado ou culpado e use isso. Perceba a forma como você está sentado na cadeira, perceba onde seu corpo está tocando a cadeira ou o chão. Traga sua atenção para sua respiração por um momento. Perceba a inspiração... e a expiração... Agora, gentilmente, ampliando sua percepção, considere o corpo como um todo, percebendo quaisquer sensações que surjam,

respirando com todo seu corpo. Quando você estiver pronto, traga à mente qualquer situação que lhe esteja trazendo emoções difíceis. Leve sua atenção as emoções específicas que surgem e a quaisquer reações que você tenha a essas emoções. Enquanto você se concentra nessa situação perturbadora em sua reação emocional, permita-se sintonizar com quaisquer sensações físicas no corpo que você perceba que estão surgindo... torne-se consciente dessas sensações físicas... e, então, de forma deliberada mas gentil, direcione seu foco de atenção para a região do corpo onde as sensações são mais fortes no gesto de um abraço, de um acolhimento... percebendo que assim que é agora... e respire e para dentro daquela parte do corpo na inspiração e respire para fora daquela região na expiração, explorando as sensações, observando sua intensidade deslocar-se para cima e para baixo de um momento para o seguinte. Agora, veja se consegue levar essa atenção a uma atitude de compaixão e abertura ainda mais profunda a quaisquer sensações, pensamentos e emoções que você esteja vivenciando, por mais desagradáveis que sejam, dizendo para si mesmo, de vez em quando, “Tudo bem seja o que for já está aqui permita que eu me abra para isso”. Permaneça com a percepção dessa sensações internas, respire-as, aceite-as, permita que elas sejam exatamente o que são se for de alguma ajuda, diga a si mesmo novamente: “Seja o que for já está permita que eu me abra para isso”. Suavize e abra-se para a sensação que você acabou de perceber abandone qualquer tensão e rigidez. Se quiser, também pode experimentar reter na consciência tanto as sensações do corpo como o sentimento da respiração subindo e descendo enquanto você respira com as sensações momento a momento. Quando você perceber que as sensações corporais não estão mais atraindo sua atenção no mesmo grau, apenas volte totalmente a respiração e mantenha como objeto de atenção principal. Então, gentilmente, traga sua percepção para a forma como está sentado na cadeira, para sua respiração, e quando estiver pronto, abra os olhos. (Germer, 2016, p. 184).

A facilitadora aguarda todos finalizarem e encerra as atividades do dia com relato da experiência vivenciada pelos participantes que desejam tornar público os seus sentimentos.

7) Síntese e Avaliação do encontro.

Tarefa de casa 6: Analisar situações de comportamentos de responsividade, exigência e controle coercitivo no seu repertório comportamental em sala de aula possibilitando medir-se/dar-se uma nota para seus comportamentos; Medindo seus comportamentos de: 1) responsividade; 2) exigência; 3) controle coercitivo;

Materiais utilizados: ficha de frequência; material impresso sobre categorização da interação professor-aluno no contexto escolar (Corrêa, 2008); canetas; folhas sulfites, vendas, som, música, bexigas, exercício “Mindfulness” (Germer, 2016, p. 184); ficha de avaliação do encontro.

i) **Encontro 9** - Estilos de Liderança do Professor: os objetivos do encontro foram informar sobre os Estilos de Liderança do Professor e sensibilizar para o desenvolvimento de classes de comportamentos de responsividade e exigência, e reeducação do controle aversivo/coercitivo.

Atividades realizadas:

- 1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;
- 2) Atividade - Analisando meu Estilo de liderança como professor: com a finalidade de proporcionar reflexão sobre comportamentos dos participantes sobre a própria percepção acerca dos comportamentos em sala de aula; cada participante recebe uma cópia e todos respondem ao IELP e são orientados a responder sobre si mesmos (a coordenadora orienta: *Supondo que você tivesse um professor como você, responda ao questionário IELP*) Após a coordenadora ler cada frase do instrumento, sugere-se instantes para reflexão (encoberta) e que os participantes assinalem a coluna que mais se adequem. Articula-se com a Atividade do encontro 1 sobre como o professor se vê e como acredita que seja percebido pelos seus alunos.
- 3) Faz-se a retomada da tarefa de casa do encontro anterior e cada participante relata a sua tarefa;
- 4) Explicação teórica- leitura dialogada do texto sobre Estilos de Liderança (Batista & Weber, 2015);
- 5) Atividade vivencial: Comendo uva passa de forma a contribuir para que os participantes possam refletir sua atual situação e proporcionar sensações agradáveis no aqui e agora, oportunizando o fechamento do encontro; a coordenadora deve conduzir um relaxamento aos participantes:

1. Segurando . Primeiro, segure a passa e a mantenha na palma de sua mão ou entre o indicador e o dedo polegar. Focando sua atenção nela, imagine que você acabou de cair de Marte e nunca viu um objeto assim em toda sua vida. 2. Vendo . Passe alguns minutos realmente vendo o objeto, observe a passa cuidadosamente e atenção plena. Deixe que seus olhos explorem cada parte da mesma, examinando as peculiaridades do objeto; onde a luz bate, as regiões ocas e escuras, as rugas e as dobras e toda e qualquer assimetria e característica da passa. 3. Tocando . Gire a passa por entre dedos, explorando sua textura, talvez com os olhos fechados se isso aumentar o seu sentido de tato. 4. Cheirando . Colocando a passa abaixo do nariz, deixe que a cada inalação você sinta profundamente todos os aromas e fragrâncias que apareçam e notando, ao fazer isso, quaisquer acontecimentos interessantes que estejam ocorrendo em sua boca e estômago. 5. Pondo na boca. Agora lentamente leva a passa aos lábios, notando como sua mão e braços sabem exatamente como e onde posicioná-la. Gentilmente, coloque o objeto na boca, sem mastigá-lo e notando como ele é distribuído na boca. Passe alguns momentos explorando todas essas sensações, inclusive com a língua. 6. Saboreando. Quando estiver pronto, comece a mastigar a passa, notando como e qual parte precisa ser mastigada. Depois, de maneira muito consciente, morda uma ou duas vezes e perceba o que ocorre posteriormente, experimentando quaisquer ondas de sabor que são emanadas à medida que você continua mastigando. Sem engolir ainda, note as sensações cruas de sabor e textura na boca e como estas mudam com o tempo, de momento em momento, assim como mudanças no próprio objeto. 7. Engolindo. Quando estiver pronto, comece a engolir a passa, veja se consegue notar a primeira intenção em engolir à medida que esta aparece, para que até mesmo esta sensação seja experimentada conscientemente antes mesmo que você engula a passa. 8. Seguindo.... Finalmente, veja se consegue sentir o que sobrou da passa e perceba como o corpo como um todo está se sentindo após o término deste exercício de atenção plena no ato de comer (Anônimo, 2018, p. 1-2).

Os participantes são orientados a relatarem sentimentos proporcionados durante a atividade;

6) Síntese e Avaliação do encontro.

Materiais utilizados: ficha de frequência; ficha de tarefa de casa 7; texto impresso “Estilos de Liderança de Professores: Autoritário, Autoritativo, Negligente e Permissivo” (Batista & Weber, 2015); canetas; ficha de avaliação do encontro; IELP; uva passa.

j) **Encontro 10** - Síntese e encerramento do Programa de Qualidade na Interação Escolar: Os objetivos foram refletir sobre as aprendizagens obtidas durante os encontros; avaliar o programa de liderança para professores; proporcionar momentos prazerosos entre equipe pedagógica, secretaria de educação e professores.

Atividades realizadas:

1) Os participantes preenchem a ficha de frequência;

2) Retomada dos conteúdos do curso (princípios de aprendizagem; Classes de comportamentos de responsividade e exigência; Consequências para comportamentos adequados e inadequados; Habilidades Socioeducativas, Estilos de Liderança do Professor);

3) Apresentar em Power Point a síntese/resumo dos aspectos teóricos apresentando imagens/fotos sobre conteúdos e encontros trabalhados.

4) Atividade: Labirintos (Weber *et al.*, 2011):

Os participantes, divididos em duplas ou trio, são orientados a encontrar a saída do labirinto, sendo que um dos participantes está vendado. Depois trocam-se os papéis para a realização da atividade e, após todos terem passado pela experiência, discute-se a atividade. Os participantes são convidados a descrever seus sentimentos de estar sendo orientados por outra pessoa sem ter claro o caminho a que se quer chegar, desenvolvendo empatia, relacionando e generalizando ao contexto escolar com os alunos. A coordenadora retoma a importância de se ter claro onde se pretende chegar e como os conhecimentos trabalhados poderiam auxiliar no processo (Weber *et al.*, 2011, p. 90).

5) Os Certificados e uma lembrança foram entregues para cada participante (carimbo da responsividade) para que o professor utilize-o com seus alunos em sala de aula;

6) Os participantes preenchem a Avaliação final do curso;

7) Síntese e Avaliação do Encontro.

8) Síntese e Avaliação do Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Escolar;

9) Realiza-se confraternização e lanche, com a participação de toda a equipe pedagógica, Direção da escola e Secretaria Municipal de Educação.

Materiais utilizados: ficha de frequência; vendas; lanches; certificados; ficha de avaliação final do curso (Apêndice F); labirintos impressos.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram sistematizados utilizando-se o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21). As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (média, mediana, percentil, porcentagem, desvio padrão etc.) e foram obtidas as médias dos instrumentos avaliados. Em relação aos testes estatísticos, foram utilizados testes não paramétricos (correlação de Spearman e teste de Wilcoxon) do presente estudo, tendo em vista que, após a realização das análises da distribuição dos dados por meio do teste de normalidade de Kolmogorov-smirnov, constatou-se que não seguiam a curva normal. A partir disso, foram utilizadas as estatísticas não paramétricas. O teste qui-quadrado foi utilizado para fazer a comparação entre dois grupos, como, por exemplo, entre os estilos de liderança. Para ver se há diferença estatística entre os valores dos grupos. O Teste Z foi utilizado para fazer a comparação de amostras relacionadas, como, por exemplo, se há diferença do Pré-teste e para o Pós-teste nas mensurações dos instrumentos. Abaixo é descrita detalhadamente a análise de dados de cada instrumento utilizado na coleta de dados do estudo da presente pesquisa:

Tabela 2 – Descrição das análises estatísticas utilizadas na Tese¹¹

Instrumento	Estatística
Estilos de Liderança do Professor	Teste <i>qui-quadrado</i> e <i>Teste Z</i> de comparação de duas amostras
Motivação dos Alunos para Aprendizagem	Teste <i>qui-quadrado</i> e <i>Teste Z</i> de comparação de duas amostras
Qualidade na Interação Familiar do Aluno	Teste <i>qui-quadrado</i> e <i>Teste Z</i> de comparação de duas amostras
Notas de desempenho do aluno	Estatística descritiva (média e desvio padrão)
Estresse do Professor	Teste <i>qui-quadrado</i> e estatística descritiva (percentuais)
Relações Interpessoais do Professor	Estatística descritiva (média, desvio padrão e percentuais)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.¹²

¹¹ Todas as tabelas e figuras foram elaboradas conforme a coleta de dados para a construção da Tese.

¹² Para esse estudo considera-se $p \leq 0,001$ ** e $p \leq 0,05$ *.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos aceites em participar, a amostra da população foi dividida em dois grupos, conforme a aplicação da variável - Programa de Intervenção: a) GE1 Experimental: Grupo Experimental de Qualidade de Interação Escolar – definido pelos participantes que receberam a aplicação do Programa de Intervenção diretamente aos professores e indiretamente os alunos e b) GControle: Grupo de participantes que participou do programa de intervenção após a primeira análise de Pós-teste do GE1 Experimental, sendo chamado posteriormente de G2Experimental. Este grupo inicialmente não participou do programa de intervenção, para que servisse de referência para as variáveis que foram submetidas à análise. Optou-se, por conveniência, equiparar os grupos por série dos alunos e por turno de atendimento escolar (matutino e vespertino). Este grupo, a partir do momento que participa da intervenção, passa a ser denominado GE2 experimental.

O presente estudo gerou uma ampla quantidade de dados e teve inúmeras variáveis envolvidas, portanto, os resultados encontrados e as discussões instigadas por eles foram organizados em cinco subseções: 1) Apresentação de dados de Pré-teste da população pesquisada sobre Estilos de Liderança do Professor, Motivação dos Alunos para Aprendizagem, Qualidade na Interação Familiar do aluno, Notas de Desempenho do Aluno, Estresse do Professor, Relações Interpessoais do Professor; 2) Apresentação dos dados pós-intervenção com alunos e professores comparando com a subseção 1; 3) Apresentação de dados correlacionais sobre as variáveis citadas na subseção 1. 4) Apresentação de dados pré e pós-intervenção por grupo e por professores sobre a Qualidade da interação entre professor e aluno dos Estilos de Liderança de Professores; 5) Comparação de dados por grupo entre GControle e GE1 Experimental, entre GE1 Experimental e GE2 experimental; e GE1Experimental nos três momentos de coleta Pré-teste, Pós-teste e *Follow-up*; 6) Avaliação do curso pelos participantes.

Como foram feitas três coletas de dados em três períodos de tempo, houve variações no número de participantes. Assim, as mensurações estatísticas que se seguem consideraram apenas medidas válidas os casos que possuíam pares, justificando, assim, as diferenças nas médias para um mesmo período.

4.1 DESCRIÇÃO DE DADOS DE PRÉ-INTERVENÇÃO

A primeira análise dos dados ocorreu sobre dados dos instrumentos coletados no Pré-teste e serviram para auxiliar na caracterização da população pesquisada. Os instrumentos foram IELP (Inventário de Estilos de Liderança do Professor), EAME (Escala de Motivação dos Alunos para Aprendizagem), EQIF (Escala de Qualidade na Interação Familiar do Aluno), ISSL (Inventário de Estresse do Professor), e QRI (Questionário de Relações Interpessoais do Professor), além das Notas de desempenho do aluno. A seguir, os dados válidos da população de 323 alunos e 14 professores, ou seja, da população da escola em relação à faixa etária e ao nível de ensino.

4.1.1 Dados coletados com os alunos

a) Estilos de Liderança do Professor

A Figura 7 apresenta os dados dos Estilos de Liderança dos Professores no Pré-teste que é a linha de base para posteriores análises de toda a população pesquisada. Nota-se que há predominância na percepção dos alunos quanto aos seus professores¹³, apontando para o Estilo de Liderança considerado Negligente (47,52%), ou seja, neste caso os alunos perceberam níveis baixos nas dimensões de responsividade e exigência na interação com seus professores, o que aponta que esses alunos perceberam atitudes pouco – ou nada – responsivas e exigentes por parte da professora. Isso pode indicar relações pouco satisfatórias e distantes; 26% dos questionários identificaram estilo Autoritativo, o qual equilibra as dimensões de responsabilidade e exigência, o que sugere que tais alunos entendem sua relação com a professora de maneira satisfatória; 15,25% identificaram o Estilo Autoritário em que as relações podem ser percebidas pelos alunos como pouco próximas e bastante exigentes e 10,99% como Permissivo, em que é possível que os alunos percebam a relação com a professora de maneira bastante afetiva, mas com pouca ou nenhuma exigência. Assim, os achados nessa pesquisa identificaram predomínio dos Estilos Negligente e Autoritativo, seguidos por Autoritário e Permissivo.

¹³ Ao tratar de Estilos de Liderança, embora a frase seja em relação ao comportamento dos professores, sempre estarão sendo analisadas as medidas na percepção dos alunos que responderam à medida de avaliação – IELP.

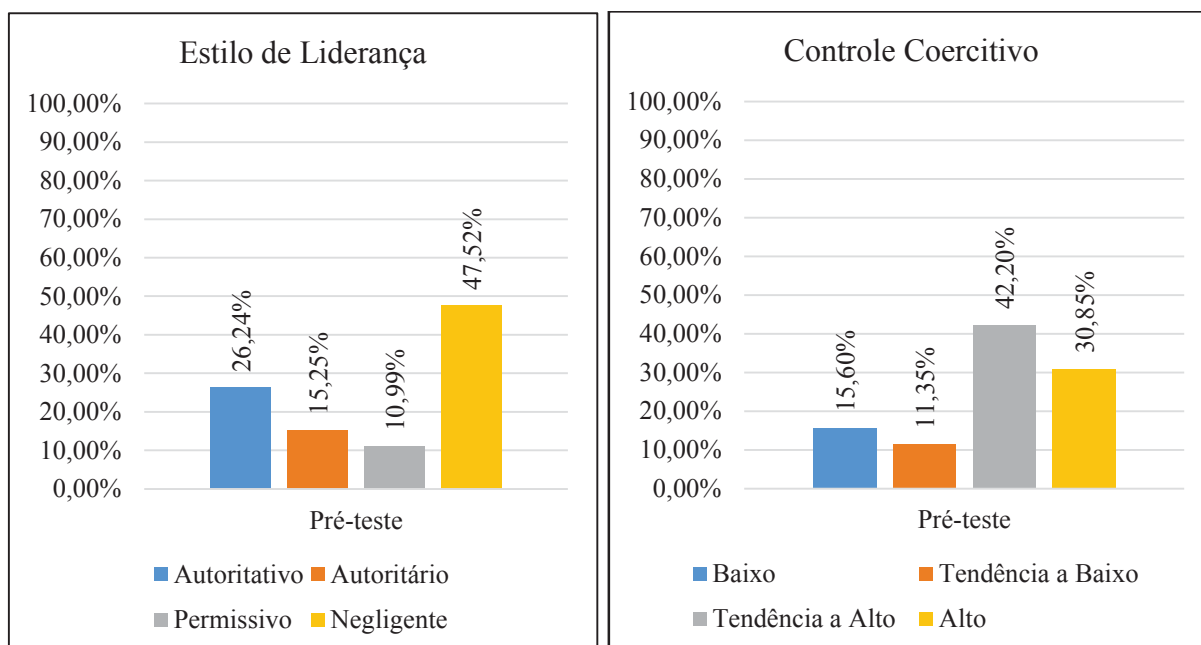


Figura 7 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo (Pré-teste) na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A Tabela e permite visualizar a comparação entre os estilos de liderança do presente estudo com os resultados encontrados em dois outros estudos: Dias (2016) e Lemos & Batista (2017). Conforme aponta a Tabela 3, no estudo de Dias (2016), que envolveu 119 alunos e oito professoras de 4º ano, na cidade de Curitiba, 37% dos alunos classificaram as atitudes suas professoras com o Estilo Autoritativo; 31% dos questionários apontaram o estilo predominante como o Negligente, 17% como Estilo Autoritário e 15% para Estilo Permissivo.

Tabela 3 – Percepção dos alunos sobre os Estilos de Liderança utilizando o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) nos estudos de Lemos & Batista (2017) e Dias (2016)

	Autoritativo	Negligente	Autoritário	Permissivo
Lemos & Batista (2017)	48,3%	27,4%	4,0%	20,2%
Dias (2016)	37%	31%	17%	15%
Presente estudo	26, 24%	47,52%	15,25%	10,99%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

O outro estudo foi realizado por Lemos & Batista (2017), no interior do Paraná, envolvendo 124 alunos com faixa etária semelhante ao presente estudo, do 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental; Apresentou o Estilo de Liderança mais frequente na amostra o Estilo

Autoritativo (48,3%), seguido pelo estilo Negligente (27,4%), Permissivo (20,2%) e o menos frequente foi o estilo Autoritário (4,0%).

Verifica-se a predominância diferente em cada um dos estudos, sendo que nos estudos de Dias (2016) e Lemos & Batista (2017), a maior frequência dos estilos de liderança foi Autoritativa (aquele que apresenta alta responsividade e exigência), contrapondo ao presente estudo, em que o Estilos Negligente (aquele que apresenta baixa responsividade e baixa exigência) foi classificado com maior frequência. Considerando o que Batista e Weber (2015) relatam sobre o Estilo de Liderança remeter a percepção dos respondentes, pode-se conjecturar que o Estilo de Liderança é a percepção do aluno a respeito do professor e da relação que estabelece com este. Por isso, é possível que uma mesma professora apresente resultados opostos, pois estabelece diferentes tipos de relacionamentos com seus alunos. Pode-se conjecturar que o motivo para os maiores resultados dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa apontarem tanto para o Estilo de Liderança Negligente, quanto para o estilo Autoritativo, é que o professor consegue equilibrar responsividade e exigência com apenas alguns alunos, o que faz com que os outros se percebam negligenciados (Dias, 2016).

Associado ao perfil de Estilos de Liderança, os professores podem apresentar comportamentos coercitivos também¹⁴. Conforme demonstrado na Figura 4, houve a predominância da Liderança Negligente (47,52%) e somando a percepção dos alunos classificando o controle coercitivo empregado pelo professor como tendência a alto e alto, resultado a 73,5%, indicando forte tendência ao uso de práticas coercitivas como estratégias de manejo comportamental em sala de aula pelos professores. Esse dado denota necessidade intervenção, tendo em vista os possíveis subprodutos e consequências produzidas pelo contexto coercitivo. O resultado difere do estudo de Dias (2016), em que o controle coercitivo foi descrito em 57% dos resultados totais (considerado a classificação “tendência a alto e alto”) e os resultados que apontaram para o nível baixo e tendência a baixo somaram 43% dos resultados finais, enquanto nesse estudo somaram 26,95%. No entanto, o que é certo é o uso indiscriminado do Controle coercitivo, que esteve presente nos dois estudos. Esse resultado pode ser explicado parafraseando Skinner (1968/1972), que aponta que o professor pode usar de controle aversivo porque é maior e mais forte que seus alunos ou capaz de invocar autoridade, pode coagir os alunos a ler textos, a ouvir aulas, a tomar parte em seminários, a lembrar tanto quanto possível do que tenham ouvido ou lido, escrever trabalhar etc. Porém, isso será um resultado possivelmente prejudicado pelos subprodutos atribuíveis à prática básica.

¹⁴ Controle Coercitivo: Mais pertinente para descrever um controle negativo que ocorre de forma intensa, opressiva, não justificável, atendendo muito mais ao professor do que ao aluno (Batista & Weber, 2015).

Os resultados dessa pesquisa remetem a com Sidman (2009), que chama a atenção apontando que a coerção ainda é a principal ferramenta pedagógica e que os professores desejam que seus alunos aprendam conteúdos acadêmicos na escola, punindo-os quando eles fracassam. No entanto, muitos professores rejeitam o uso da coerção utilizando outros métodos para induzir alunos a aprender, usando reforçamento positivo efetivamente. Embora a filosofia da educação atualmente ensinada nos cursos de pedagogia seja antioerçiva, o treinamento prático não usa o que é sabido sobre o ensinar não coercitivo. A manutenção das relações coercitivas, negativas, ou conflituosas, no ambiente escolar, podem intensificar, manter e/ou estabelecer padrões de comportamentos problema, especialmente em crianças com algum risco identificado, acarretando prejuízos acadêmicos e sociais no desenvolvimento infantil (Mariano, 2015). Diz-se a futuros professores que a coerção é ruim, mas não se mostra a eles como usar alternativas efetivas. As práticas tradicionais persistem (Sidman, 1989).

b) Motivação dos Alunos para Aprendizagem

Os estudos realizados nas últimas décadas argumentam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos por realçar o comportamento de aprendizagem e de realização dos indivíduos, tais como escolher tarefas, prestar atenção, despender esforços e demonstrar persistência. Apesar da importância atribuída a essa variável, os estudos realizados sobre a temática da motivação escolar têm revelado que a sua compreensão no funcionamento individual não é tão simples quanto possa parecer e as relações com o desempenho escolar de estudantes não são conclusivas (Martinelli, 2014).

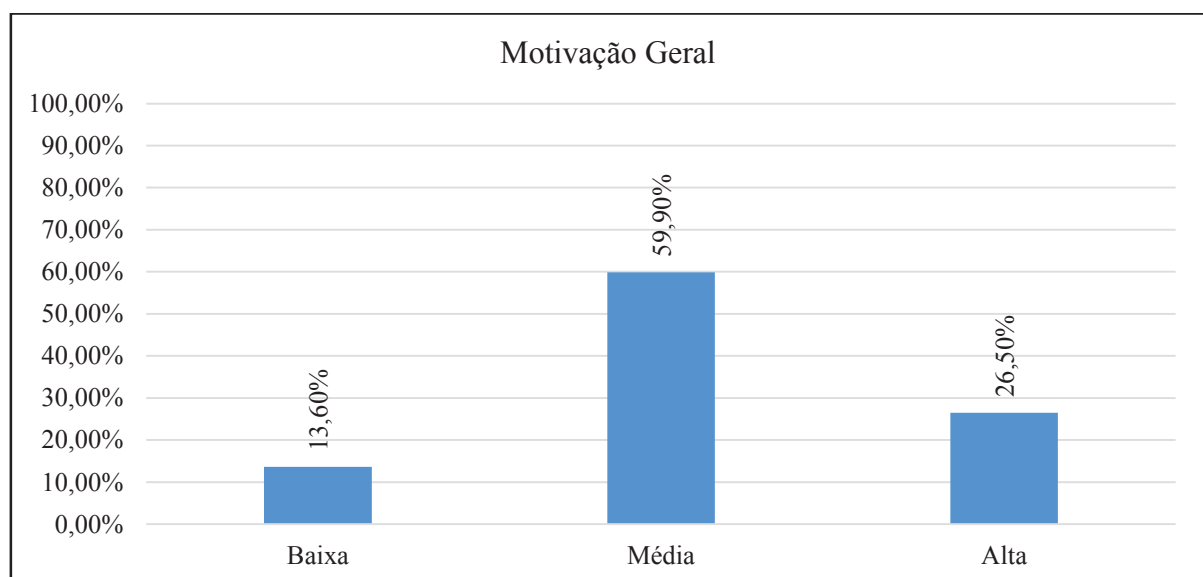


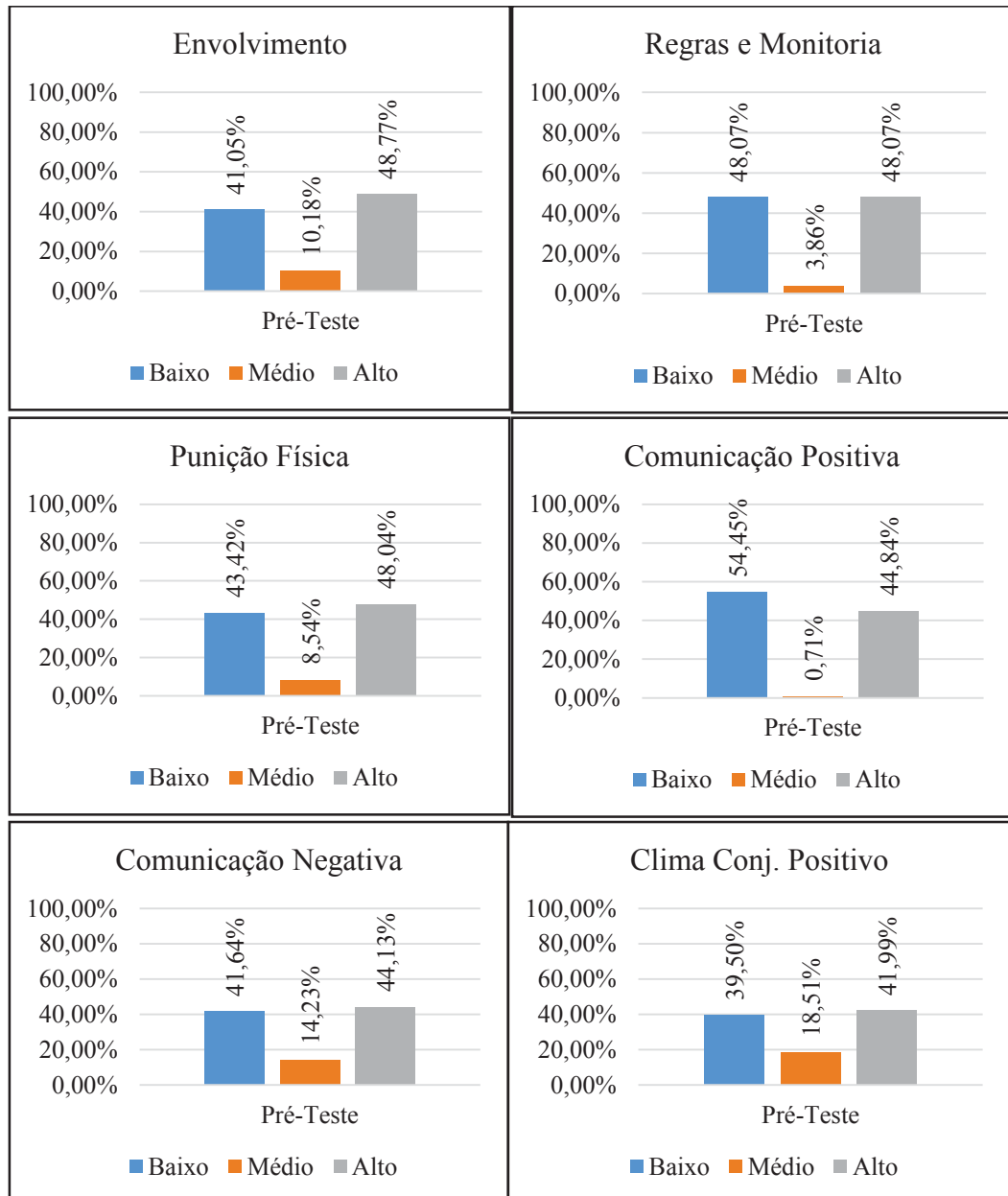
Figura 8 – Motivação Geral dos alunos (Pré-teste)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme demonstra na Figura 8, houve a predominância da Motivação “Média para a Motivação Geral dos alunos nas séries pesquisadas. Segundo Aloí *et al.* (2014), com base nos princípios da Análise do Comportamento, para tornar-se um estudante motivado a estudar, considera-se como fundamental o arranjo das contingências do ambiente da escola, além de se levar em conta as contingências filogenéticas e as variáveis culturais às quais ele está exposto. Nesse sentido, é importante conhecer a motivação dos estudantes pesquisados, pois a ausência desta foi uma das queixas mais comuns por parte dos professores.

c) Qualidade na Interação Familiar do Aluno

Em síntese, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola (Dessen & Polonia, 2007). O objetivo da utilização da Escala sobre a Qualidade na Interação Familiar foi detectar aspectos no contexto familiar de proteção ou de risco. A seguir, são apresentados os dados do Pré-teste das nove dimensões das Escalas EQIF, considerados “positivas”: Envolvimento, Regras e Monitoria, Comunicação Positiva dos Filhos, Clima Conjugal Positivo, Modelo Parental, Sentimento dos Filhos. As outras três, referem-se a aspectos considerados “negativos”: comunicação negativa, punição corporal, clima conjugal negativo (Weber, Salvador, & Brandenburg, 2009). Quando os resultados são altos nas escalas positivas entende-se que a família seja considerada como contexto protetivo e quando os aspectos negativos se evidenciam, pode ser considerado fator de risco.



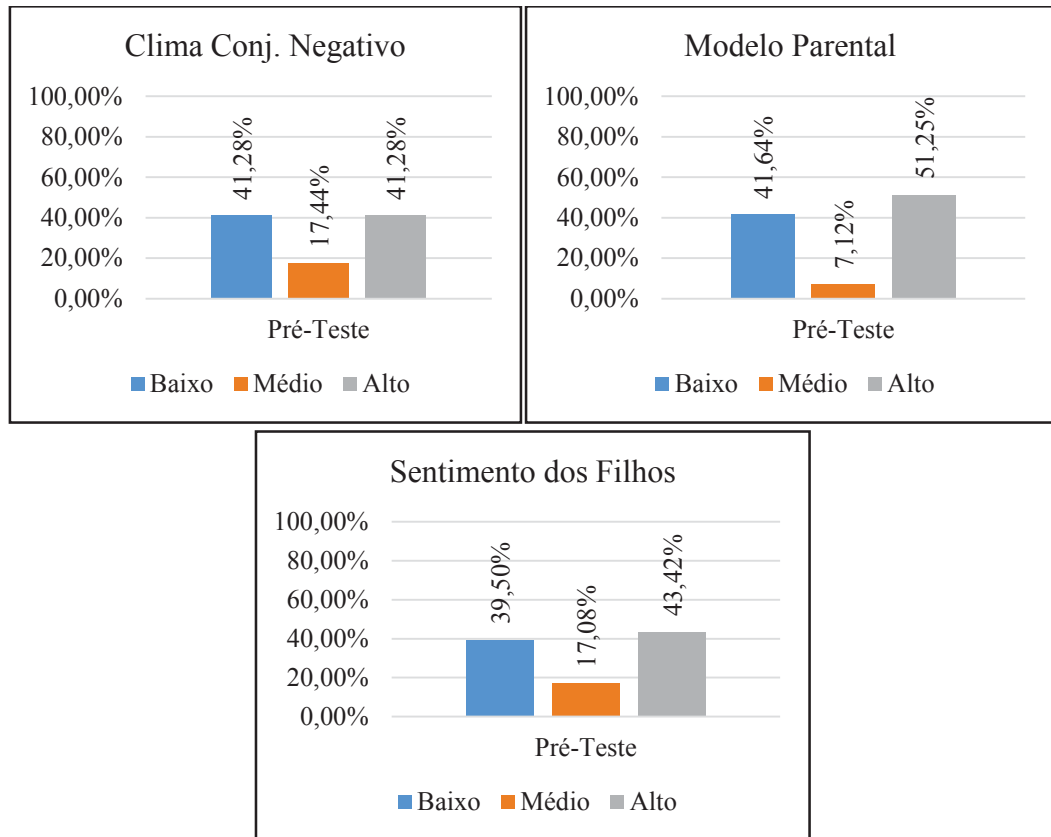


Figura 9 – Subescalas EQIF respondidas por todos os alunos (Pré-teste) (categorizadas com os percentis de 40% e 60%)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme verificado na Figura 9, o Envolvimento das famílias apresentou diferença estatisticamente significativa entre os resultados, com a predominância do Envolvimento “Alto” ($x^2 = 71,326$; $p = 0,000$), nesse caso é possível verificar os resultados pouco discrepantes entre o envolvimento baixo (41,05%) ou alto (48,77%). Segundo Weber *et al.* (2009) o Envolvimento corresponde à participação dos pais na vida dos filhos. Os itens dessa escala investigam se os pais dão apoio, são sensíveis às reações dos filhos e estão presentes no dia a dia deles. Essa subescala engloba também a demonstração de amor dos pais para seus filhos, pelo carinho físico ou pela verbalização positiva, e disponíveis, dando oportunidade para o diálogo e para a autonomia do filho.

A Subescala de Regras e Monitoria verifica a existência de regras e da monitoria, ou seja, supervisão do cumprimento das regras estabelecidas e do monitoramento das atividades do filho (Weber et al, 2009). Essa Subescala apresentou diferença estatisticamente significativa, do “Baixo” e “Alto” para o “Médio” ($x^2 = 111,411$; $p = 0,000$). Com relação aos resultados da Subescala de Punição Física que como o próprio nome diz, acessa a informação sobre a utilização de palmadas pelos pais ou responsáveis para a educação dos filhos, a qual apresentou

diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Alta” ($x^2 = 78,626$; $p = 0,000$), o que mostra que, na educação das crianças pesquisadas, a palmada é utilizada como estratégia por praticamente a metade das famílias.

A Subescala de Comportamento Positivo apresentou diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Baixa” ($x^2 = 138,456$; $p = 0,000$), já a Subescala de Comportamento Negativo apresentou diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Alta” ($x^2 = 46,384$; $p = 0,000$).

A Subescala de Clima Conjugal Positivo apresentou diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Alto” ($x^2 = 28,064$; $p = 0,000$). Já no que se refere aos resultados da Subescala de Clima Conjugal Negativo, que, ao contrário, demonstram dificuldades nas relações estabelecidas, evidenciando maneiras agressivas, com brigas, xingamento e diálogo negativo, esses apresentaram diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Alta” ($x^2 = 31,950$; $p = 0,000$), o que demonstra que as dificuldades em se relacionar positivamente estão presentes no contexto de grande parte das crianças pesquisadas.

A Figura 9 apresenta ainda os resultados da Subescala Modelo Parental, que verifica se os pais se comportam de maneira coerente com o que ensinam, ou seja, se são exemplos positivos para os filhos (Weber et al, 2009). Essa, então, apresentou diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Alta” ($x^2 = 90,797$; $p = 0,000$), o que quer dizer que, para a maioria das crianças, os modelos familiares apresentam-se como positivos ao desenvolvimento dos filhos. A Subescala de Sentimento dos Filhos apresentou diferença estatisticamente significativa, com a predominância “Alto” ($x^2 = 34,043$; $p = 0,000$).

Nas escalas positivas de Envolvimento, Clima Conjugal Positivo, Modelo, Sentimento dos Filhos e nas escalas negativas de Punição Física e Comunicação Negativa, há maior chance de transmissão Intergeracional, por exemplo, os pais batem e os filhos consideram modelo, então, há maior risco de transmissão Intergeracional dessa prática (Weber, 2008).

d) Notas de desempenho acadêmico dos alunos

Segundo Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), a compreensão das situações de sucesso ou fracasso escolar, bem como de desempenho acadêmico deve ser pautada em um conjunto de variáveis contextuais. A compreensão do processo de ensino-aprendizagem não pode prescindir de análises que considerem unicamente as características dos professores e dos alunos (inteligência, motivação, crenças, aspectos afetivos, rendimento acadêmico, formação profissional, habilidades sociais educativas, entre outros) e do contexto imediato em que se dá

esse processo (condições econômicas e físicas da escola, estrutura e funcionamento, ambiente de sala de aula, relação pedagógica etc.), nem do conjunto de condições mais amplas, como a filosofia da educação, a política educacional, a qualidade da formação de professores (Del Prette *et al.*, 2005).

Embora o critério “nota” não seja considerado o mais adequado para avaliar a aprendizagem, tendo em vista que ele não possibilita realizar uma análise com profundidade, foi a medida que seria disponível para o objetivo da pesquisa, conforme a sua tipificação. Foi verificada a média geral do desempenho das crianças pesquisadas nas disciplinas dos professores regentes que participaram da pesquisa (Português e Matemática), para isso, adotou-se a presente medida. A seguir (Tabela 4), são apresentadas as Médias, o desvio-padrão, os valores mínimo e máximo das notas dos participantes no período de Pré-teste.

Tabela 4 –Desempenho acadêmico de Notas de todos os alunos no Pré-teste

		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Português	3º Ano	6,525	1,225	3,00	9,50
	4º Ano	6,253	1,588	2,00	9,50
	5º Ano	6,843	1,482	3,00	10,00
	Global	6,522	1,446	2,00	10,00
Matemática	3º Ano	6,780	1,526	4,00	10,00
	4º Ano	6,131	1,914	2,00	9,50
	5º Ano	6,403	1,382	3,00	9,50
	Global	6,448	1,651	2,00	10,00

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Esse dado foi coletado no intuito de comparar algumas variáveis, inclusive para verificar se ocorreram mudanças ou não durante as intervenções realizadas com os professores. As médias representam o desempenho da maioria dos alunos pesquisados, que podem variar de 00 a 10,0. Na escola pesquisada, pode-se afirmar que os alunos apresentam média de 65,22% de aproveitamento na disciplina de Português e média de 64,48% de aproveitamento na disciplina de Matemática. Quando comparadas as disciplinas, a média foi levemente maior para o 5º ano e menor para o 4º ano na disciplina de Português e na disciplina de Matemática a média foi maior para o 3º ano e menor para o 4º ano. Como as diferenças são pouco evidentes, é possível que não ocorram mudanças, ou que essa mudança seja pouco sensível.

4.1.2 Dados coletados com os professores

e) Estresse do Professor

Segundo Lipp (2005), o estresse representa um processo complexo do organismo, envolvendo aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos, que são desencadeados a partir da interpretação que o indivíduo dá aos estímulos externos e internos - os chamados estressores - causando desequilíbrio na homeostase interna que exige uma resposta de adaptação do organismo para preservação de sua integridade e da própria vida. O modelo trifásico de evolução do estresse, proposto por Selye, em 1956, indica que o processo de estresse, a chamada "síndrome geral de adaptação", compreende três fases: fase de alarme, fase de resistência e fase de exaustão (Lipp, 2005).

De acordo com Weber, Leite, Stasiak, Santos e Forteski (2015), situações de estresse no ambiente escolar estão relacionadas, em sua maioria, pelas relações interpessoais no ambiente escolar. A fonte de estresse mais percebida pelos professores encontra-se na disciplina e na motivação dos alunos, sendo que a relação professor-aluno demanda atenção especial. Junior e Lipp (2008) identificaram estresse em 56,6% dos 175 professores de 1ª a 4ª série participantes. Rossa (2004) constatou estresse em 58,1% da população de professores pesquisada com 62 professores. A seguir, a Tabela 5 demonstra os resultados dos profissionais participantes da presente pesquisa, demonstrando que 28,5% dos professores apresentaram sintomas de estresse (n=4). Destes, 20% classificados na Fase de Alerta e 80% na Fase de Resistência. Ainda, dos participantes com estresse, 40% apresentam sintomas físicos e 80% apresentam sintomas psicológicos.

Tabela 5 – Estresse dos professores participantes no Pré-teste

	Stress	Fase Alerta	Fase Resistência	Fase Quase exaustão	Fase Exaustão	Sintomas Físicos	Sintomas Psicológicos
Sim	28,50%	20%	80%	0%	0%	40%	80%
Não	71,50%	80%	20%	100%	100%	60%	20%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota-se que a maioria das professoras que experimentavam estresse esteve na fase de resistência, com predomínio de sintomas psicológicos, indicando que ainda é possível o manejo das tensões, com as quais essas pessoas poderão aprender a lidar a partir de intervenções e orientações adequadas. No entanto, se nada for feito, é muito provável que, em pessoas mais vulneráveis, ocorra um processo de evolução, agravando o estresse e tornando mais complexas

as intervenções. Estágios mais avançados do estresse (quase-exaustão e exaustão) vão intensificar o surgimento de sintomas, tanto de ordem física como psicológica, o que vai afetar, na mesma proporção, o desempenho pessoal e profissional das professoras (Junior & Lipp, 2008).

f) Relações Interpessoais Professor-aluno

Inicialmente, no que se refere às relações interpessoais dos professores, a primeira variável mensurada foram os conflitos interpessoais em sala de aula pelo Questionário de Relações Interpessoais (QRI), apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Conflitos Interpessoais percebidos pelos professores em Sala de Aula no Pré-teste do QRI

Conflitos interpessoais em sala de aula	Vezez na semana								
	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	8 (%)	10 (%)	15 (%)
Aluno recusa-se a devolver o material emprestado que outro lhe pede	10 (76,9)	1 (7,7)	2 (15,4)	--	--	--	--	--	--
Aluno grita e xinga o colega	4 (30,8)	3 (23,1)	1 (7,7)	1 (7,7)	--	2 (15,4)	--	1 (7,7)	1 (7,7)
Aluno ameaça agredir fisicamente o outro	6 (46,2)	1 (7,7)	2 (15,4)	2 (15,4)	--	2 (15,4)	--	--	--
Aluno agride fisicamente	5 (38,5)	2 (15,4)	3 (23,1)	1 (7,7)	--	1 (7,7)	--	1 (7,7)	--
Aluno atira objetos em outro que revida	7 (53,8)	3 (23,1)	--	1 (7,7)	--	1 (7,7)	--	1 (7,7)	--
Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula	2 (15,4)	3 (23,1)	3 (23,1)	--	--	1 (7,7)	--	1 (7,7)	1 (7,7)
Aluno se recusa a seguir a instrução do professor	5 (38,5)	5 (38,5)	--	2 (15,4)	1 (7,7)	--	--	--	--
Aluno reclama providências ao professor.	6 (46,2)	3 (23,1)	--	1 (7,7)	1 (7,7)	1 (7,7)	1 (7,7)	--	--
Aluno grita com o professor	12 (92,3)	--	1 (7,7)	--	--	--	--	--	--
Aluno ironiza o professor	10 (76,9)	3 (23,1)	--	--	--	--	--	--	--
Mais de dois alunos brigam na sala de aula	10 (76,9)	--	1 (7,7)	1 (7,7)	1 (7,7)	--	--	--	--
Outros	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Percebe-se que os conflitos em que o aluno se recusa a devolver o material emprestado dos colegas, em que o aluno grita ou ironiza com o professor e ainda quando dois ou mais

alunos brigam dentro da sala de aula não ocorrem com tanta frequência. Ainda, cinco professores destacaram que, ao menos uma vez na semana, os alunos se recusam a realizar as instruções dadas, além de que, em dois casos, os professores relatam que, ao menos quinze vezes na semana, há gritos e xingamentos entre os colegas, e situações em que os alunos entram em bate boca, situações que perturbam o andamento da sala.

Tabela 7 – Porcentagens, Médias e Desvio Padrão de Estratégias escolares que os professores relataram utilizar em sala de aula (Pré-teste)

Estratégias	% de respondentes que usam	Efetividade	
		Média	Desvio Padrão
Relembro constantemente as normas da escola.	100%	4,285	0,726
Envio os alunos para a diretoria em casos de conflitos.	57,10%	1,444	0,881
Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.	100%	4,071	1,206
Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.	71,40%	3,000	1,247
Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	42,90%	2,833	1,722
Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	57,10%	3,222	1,4881
Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	92,90%	4,461	0,967
Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	35,70%	1,666	1,366
Converso seriamente com os que estão criando problemas.	100%	3,857	1,292
Uso atividades interessantes para evitar problemas.	85,70%	3,500	1,314
Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	71,40%	2,888	1,763
Incentivo a colaboração entre os alunos	100%	4,538	0,877
Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.	28,60%	3,000	1,825

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Em relação às estratégias para melhorar as relações Interpessoais em sala de aula (Tabela 7), no que se refere à estratégia de avisar aos alunos que poderá ser retirado pontos da nota dos que estão se comportando mal, há adesão de 35,70% dos professores ($M = 1,66$; $DP = 1,66$) indicando que, além de avisar a consequência, essa precisa ser efetivada para comportamentos inadequados. Ademais, todos os professores indicaram lembrar, constantemente, os alunos das normas da escola, estratégia que apresentou altos índices de efetividade ($M = 4,29$; $DP = 0,73$), indicando que, no trabalho com crianças, é necessário repetir as regras da escola ou da sala de aula constantemente.

Sobre as Habilidades dos professores para o desenvolvimento das relações interpessoais com os alunos no Pré-teste (Tabela 8), ressalta-se que, quando questionados sobre as defesas de acusações ou críticas injustas, todos os respondentes afirmaram aplicar tal ação, a qual

obteve uma nota média de 8,64 (DP = 1,45), o que significa que os professores utilizam com frequência essa habilidade para melhorar o desenvolvimento interpessoal em sala de aula. Já quando questionados sobre a habilidade de cooperar e de compartilhar, 78,80% dos professores afirmaram utilizá-la, habilidade esta que obteve a maior média de eficiência (M = 8,86; DP = 1,56).

Tabela 8 – Porcentagem, Média e Desvio Padrão da escala de habilidades relatadas pelos professores para o desenvolvimento das relações interpessoais com os alunos (Pré-teste)

Ações	% de ocorrência	Valor	
		Média	Desvio Padrão
Aceitar críticas justas.	85,70	8,428	1,785
Aceitar recusa ou discordância.	71,40	7,076	3,451
Colocar-se no lugar do outro (empatia).	57,10	7,649	2,706
Convencer, influenciar, liderar.	57,10	7,750	1,912
Cooperar, compartilhar.	78,60	8,857	1,561
Corrigir informação.	57,10	8,333	1,775
Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.	85,70	8,357	2,134
Dar opinião/sugestão.	85,70	8,500	1,698
Defende-se de acusações ou críticas injustas.	100	8,642	1,446
Desculpar-se, admitir erro.	64,30	8,357	2,273
Discordar.	78,60	7,857	2,248
Elogiar, gratificar.	78,60	8,357	2,134
Encerrar conversação ou interação.	64,30	7,714	1,857
Expressar sentimentos negativos de forma adequada.	71,40	7,333	2,386
Expressar sentimentos positivos de forma adequada.	71,40	8,384	1,894
Falar sobre si mesmo.	85,70	8,230	2,127
Fazer convites.	64,30	7,583	1,831
Fazer perguntas.	92,90	8,571	1,603
Iniciar contato e conversação.	71,40	8,000	1,754
Negociar decisões	85,70	7,500	1,738
Oferecer ajuda.	92,90	8,769	1,480
Olhar nos olhos quando estiver conversando.	71,40	8,769	1,786
Organizar atividades de grupo.	78,6	8,307	1,315
Ouvir atentamente o outro.	85,70	8,538	1,898
Pedir favor ou ajuda.	85,70	8,384	1,709
Pedir mudança de comportamento do outro.	85,70	8,250	1,959
Propor, sugerir atividades.	85,70	8,230	1,739
Responder a perguntas.	100	7,923	2,722

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Quando questionados sobre a importância que os professores dão ao desenvolvimento interpessoal na educação, em uma escala de 1 a 5, em que 1 = “Total” e 5 = “Nenhuma”, obteve-se como média 4,714 (DP = 0,47), indicando que os professores percebem a significativa importância desse aspecto na educação. Quando questionados sobre a viabilidade da inclusão de objetivos de desenvolvimento interpessoal na sala de aula, em uma escala de 1 a 5, em que 1 = “Total” e 5 = “Nenhuma”, obteve-se como média 4,43 (DP = 0,65), indicando que os professores também perceberam a viabilidade em incluir estratégias e objetivos em sala de aula.

Os professores ainda foram questionados, em uma escala de 10 pontos (uma nota de 0 a 10), sobre seu preparo, levando em consideração suas habilidades atuais, sendo que se obteve a nota 8,00 (DP = 0,78) para a capacidade de manejar conflitos interpessoais em classe e uma nota de 8,142 (DP = 0,77) para a habilidade de promover o desenvolvimento interpessoal do aluno. Tais indicadores representam que os professores se sentem capazes para desenvolver estratégias na sala de aula para melhorar ou manejar situações que ocorram nesse ambiente. Vale ressaltar que instrumento utilizado para identificação das habilidades dos professores constitui-se como o próprio relato, sendo uma hipótese importante para a obtenção dos resultados visualizados na Tabela 8 (Pré-teste).

4.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS PÓS-INTERVENÇÃO PARA OS PESQUISADOS (ALUNOS E PROFESSORES)

Nesta seção, o objetivo é mapear as variáveis de estudo antes e após o programa de intervenção proposto, ou seja, comparar a diferença observada na população pesquisada quanto às variáveis coletadas antes de iniciar as intervenções (abril) e após o término das intervenções (outubro), utilizando os mesmos instrumentos de medidas. Esta análise ocorreu sobre os dados dos instrumentos coletados no Pré-teste e serviram para visualizar o *impacto do Programa* da Intervenção na *população* estudada em ambos os grupos somados (Percepção dos 323 alunos sorbe os 14 professores). Considera-se, então, os dados de *Follow-up* (GE1 Experimental) e Pós-teste (GE2 Experimental) equivalentes a terceira e última coleta de dados com a população pesquisada.

4.2.1 Dados coletados com os alunos

a) Estilos de Liderança do Professor

Quanto às interações do professor com os alunos, a Figura 10 apresenta os dados dos Estilos de Liderança do Pré-teste e do *Follow-up* da população pesquisada em ambos os grupos. Nota-se que, inicialmente, havia a predominância da percepção de Estilo Negligente na etapa inicial e, ao final, há a redução da frequência nesta percepção em torno de 10%, porém, mantém-

se esse estilo predominantemente. Também se observa que há o aumento do estilo Autoritativo de 26,24% para 32,09% atendendo o objetivo principal desse trabalho. Essa diferença inicial desse grupo foi estatisticamente significativa ($Z = -2,040$; $p = 0,041$), ou seja, houve maior diferença na redução do Estilo Negligente do que o aumento do Estilo Autoritativo na percepção dos alunos. Notou-se, também, o aumento do Estilo Autoritário, pois os professores começaram a trabalhar com maior frequência a aprendizagem de regras e isso foi discriminado pelos alunos, além de que, possivelmente, faltou maior sensibilização para o afeto e envolvimento na dimensão da responsividade na intervenção, o que pode ter contribuído também na redução do Controle Coercitivo e na melhora sutil no Estilo Autoritativo.

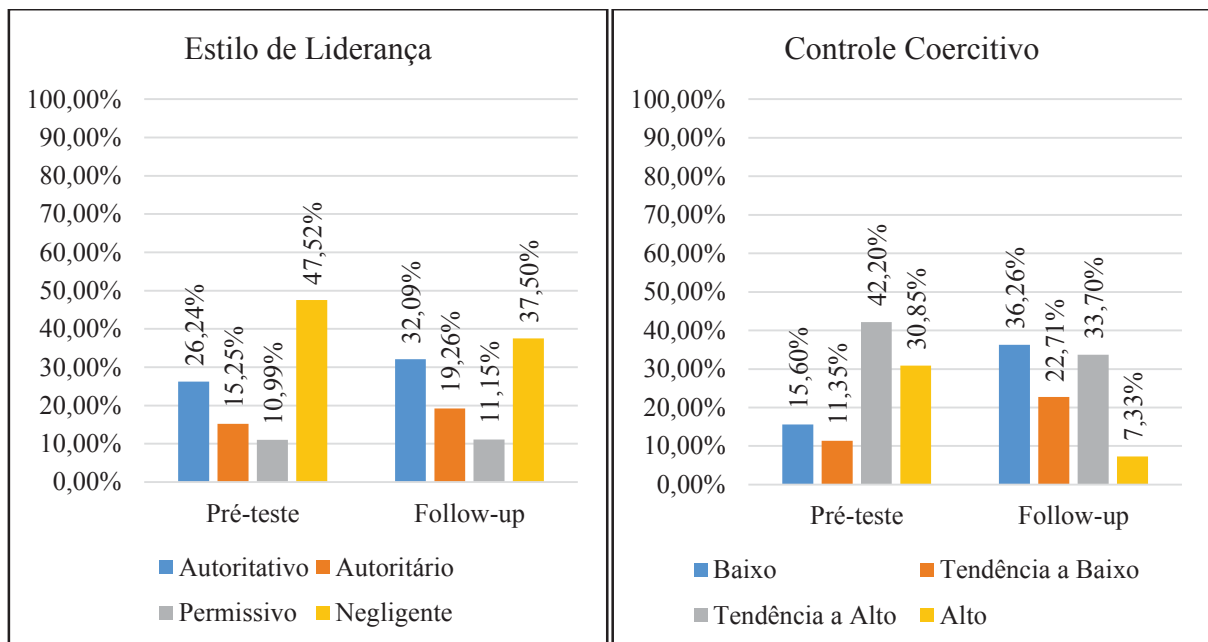


Figura 10 – Diferença do IELP entre o Pré-teste e o Pós-teste 2/*Follow-up* para todos os participantes

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme demonstrado na Figura 10, houve diferença estatisticamente significativa para os estilos de liderança ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 90,227$; $p = 0,000$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 38,018$; $p = 0,000$), havendo a predominância para ambos da Liderança Negligente. Pode-se observar que a redução da Liderança Negligente foi estatisticamente significativa quando comparado os dois períodos ($Z = -3,099$; $p = 0,002$). Ainda, houve diferença estatisticamente significativa para o Controle Coercitivo tanto no Pré-teste ($\chi^2 = 23,390$; $p = 0,000$), com a predominância do estilo “Tendência a Alto”, quanto no *Follow-up*/Pós-teste 2 ($\chi^2 = 56,802$; $p = 0,000$), com a predominância do estilo Baixo. Ainda, pode-se observar que a diferença do Controle Coercitivo entre o Pré-teste e o Pós-teste 2/*Follow-up* foi estatisticamente significativa ($Z = -8,107$; $p =$

0,000). Esse dado é muito relevante, pois o Controle Coercitivo Alto caiu de 30,85% para 7,33% e o do Controle Coercitivo Tendência a Alto caiu de 42,20% para 33,70%, ou seja, a maior mudança foi justamente a diminuição da coerção, denotando que precisaria mais tempo para mudanças no Estilo Autoritativo e mais ênfase para responsividade na intervenção. Assim, notou-se que os participantes aumentaram comportamentos que estabelecem regras e reduziram comportamentos coercitivos, no entanto não equilibraram com a responsividade. A Figura 11 demonstra as diferenças encontradas para Grupo Controle e o Grupo Experimental nos três períodos de coleta de dados.

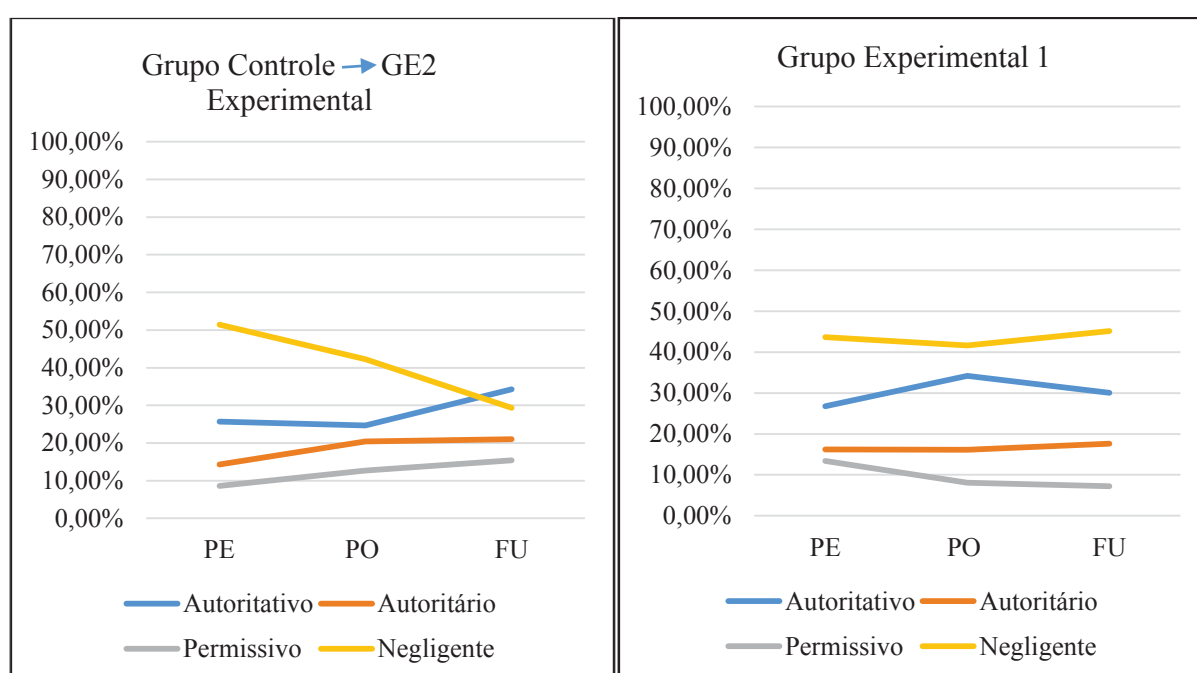


Figura 11 – Variações de Estilo de Liderança e Controle Coercitivo na percepção dos alunos dos Grupos Controle e Experimental

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Para o Grupo Controle (GE2 experimental), percebem-se mudanças ocorridas entre o Pós-teste e *Follow-up* para redução do Estilo Negligente, o aumento da percepção do estilo Autoritativo nesse mesmo período e a manutenção entre estilo Autoritário com pequena elevação ao estilo Permissivo. Para o Grupo Experimental, há o aumento do estilo Autoritativo e redução do estilo Negligente e Permissivo para o período de Pré-teste e Pós-Teste, sendo que, para o *Follow-up*, as mudanças não se mantêm, evidenciando a necessidade de continuar as atividades de capacitação de professores. Vale ressaltar também a redução da percepção para o Estilo Negligente para o Grupo Controle (GE2 experimental) do Pré-teste para o Pós-Teste (Linha de Base 2) que não era esperado. A hipótese para esse dado é de que, a partir do convite e explicação da pesquisa, os professores estivessem mais atentos para seu próprio

comportamento, o que pode ter influenciado a percepção dos alunos acerca do resultado obtido ou, ainda, pode ter sido produto de outros fatores desconhecidos pelas pesquisadoras.

A Figura 12 mostra as Dimensões do Estilo de Liderança na percepção dos alunos dos Grupos Controle e Experimental sobre Responsividade, Exigência e Controle Coercitivo para os três períodos de coleta.

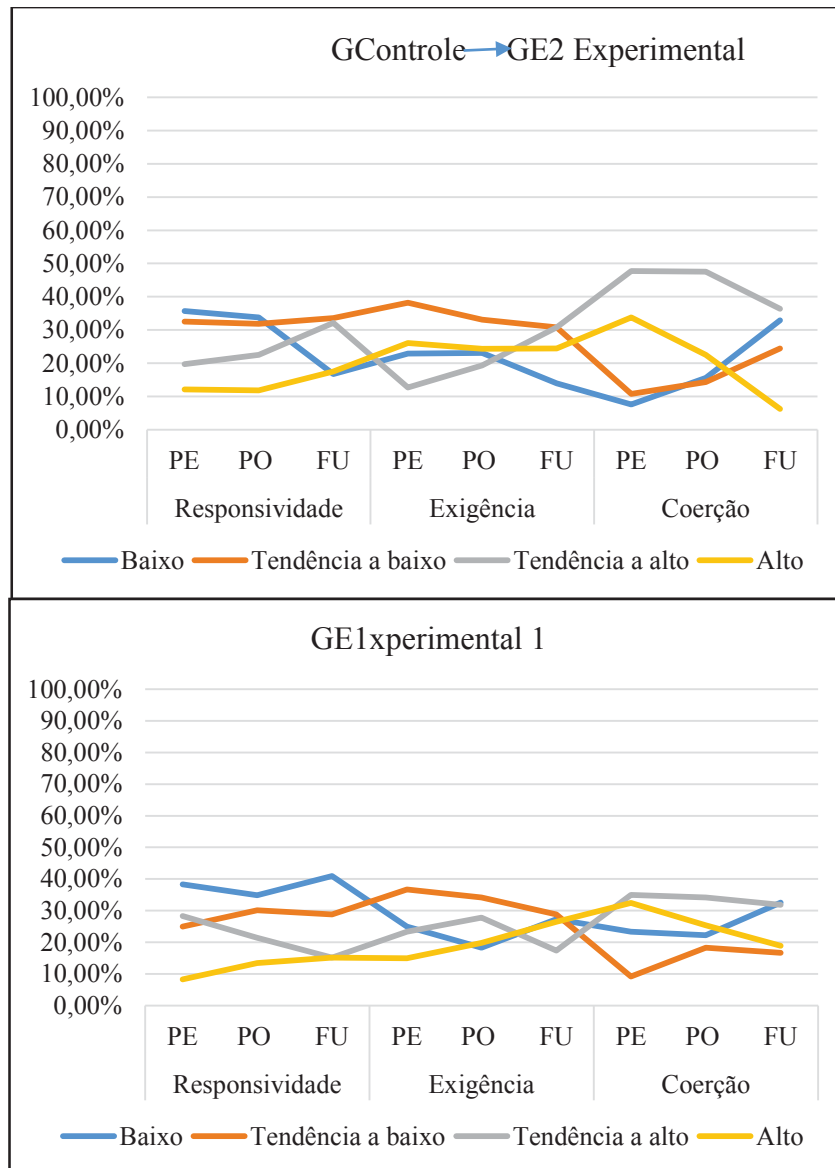


Figura 12 – Dimensões do Estilo de Liderança na percepção dos alunos dos Grupos Controle e Experimental.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Para o Grupo Experimental 1, notou-se aumento, embora pequeno, para Responsividade e Exigência e redução da Coerção no nível Alto entre Pré e Pós-teste, conforme objetivos do Programa de Intervenção. Já para o Grupo Controle, mudanças semelhantes ocorreram, no entanto do período compreendido entre o Pós-Teste e *Follow-up*, tanto para nível Alto quanto para Tendência a Alto.

De acordo com Dias (2016), o desenvolvimento de programas de treinamento pode aprimorar alunos e professores, melhorando o vínculo entre eles e, conseqüentemente, trazendo para mais perto do aluno a educação e o conhecimento em si. O resultado apresentado demonstrou mudanças nas estratégias utilizadas e outras classes de comportamentos foram emitidas pelo professor, referente à responsividade, à exigência e ao controle coercitivo.

b) Motivação dos Alunos para Aprendizagem

De acordo com Martinelli (2014), uma melhor compreensão sobre os processos e as variáveis que influenciam o desempenho escolar possibilitará que melhores e mais eficazes intervenções sejam desenvolvidas e implementadas, de modo que na escola se promova, de forma mais efetiva, o sucesso acadêmico. Na sequência, a Figura 13 apresenta os dados da Motivação Geral do Pré-teste e Pós-teste 2/*Follow-up*.

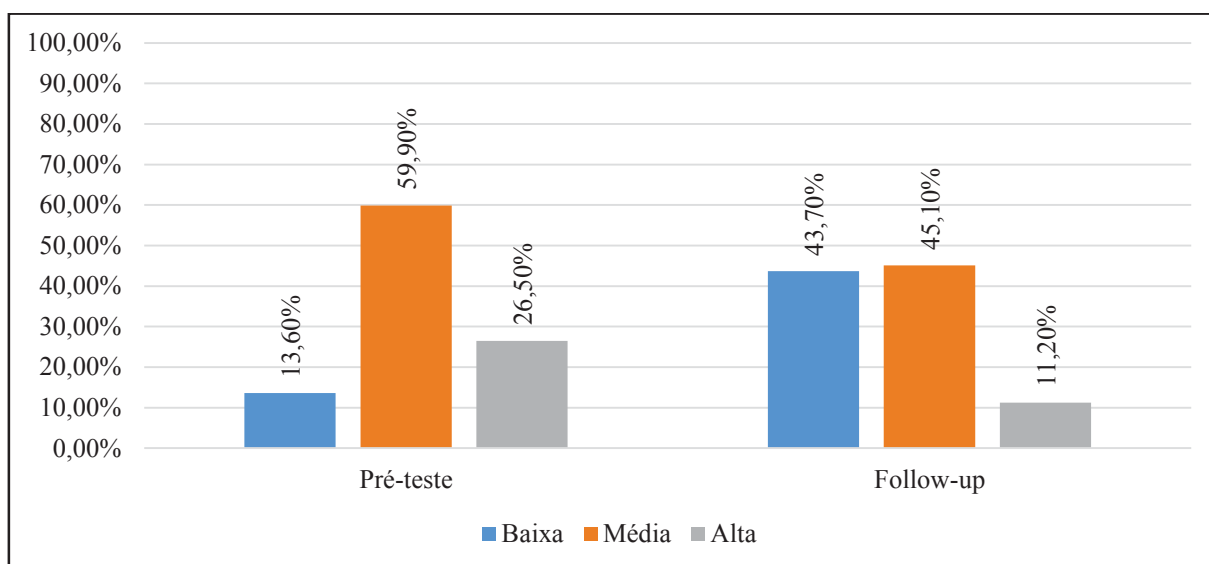


Figura 13 – Diferença da Motivação Geral dos alunos entre Pré-teste e o Pós-teste 2/*Follow-up*
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 13, houve diferença estatisticamente significativa tanto na Motivação Geral do Pré-teste ($\chi^2 = 100,490$; $p = 0,000$) quanto na do Pós-teste 2/ *Follow-up* ($\chi^2 = 65,193$; $p = 0,000$), ambos com a predominância da Motivação Média. Ainda, quando comparado os períodos, foi constatada a diferença estatisticamente significativa ($Z = -8,461$; $p = 0,000$), indicando que houve redução da Motivação em geral dos alunos. Os achados nesse estudo permitem afirmar que, após a intervenção, os alunos relataram menos motivação se comparado ao período inicial de coleta de dados, após a intervenção realizada com os professores para melhorar a qualidade da interação professor e alunos, ampliando classes de

comportamentos de responsividade e exigência, no entanto não é possível afirmar que existe uma relação direta sobre essa influência.

Os dados encontrados nesse estudo com relação à motivação são preocupantes, pois podem evidenciar que, mesmo a melhora da qualidade de interação com professores, não foi suficiente para manter e/ou aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem. Esse estudo evidenciou que a Motivação do aluno depende de outros fatores que não estão única e exclusivamente relacionados ao professor. Uma hipótese que pode ter contribuído foi a época da coleta do *Follow-up*, que ocorreu no final do ano letivo (final de Outubro). Outra possibilidade é a sensibilidade do instrumento para avaliação da Motivação, que pode não ter sido sensível o suficiente para avaliar a mudança de forma positiva, ou ainda o fato de os alunos estarem respondendo pela terceira vez ao mesmo instrumento pode ter contribuído para não responderem de forma apropriada, o que é denominado por Cozby (2012) como o desgaste do instrumento. Ainda, importante ressaltar que as melhorias identificadas para os professores podem não ter sido suficientes para o aumento da motivação dos alunos. De qualquer modo, esse é um ponto importante para rever em futuras pesquisas.

De acordo com Aloï *et al.* (2014), não se espera que o aluno esteja motivado por si ou devido as suas características pessoais, mas que o educador estabeleça condições para que ele se comporte de determinada forma, a partir do arranjo de contingências de ensino. Esse arranjo de contingência pode envolver o estabelecimento da novidade, pois ela desperta interesse; o fornecimento de instruções específicas do que se deve fazer pode controlar a emissão de comportamentos especificados pela regra dada pelo professor/educador ou por autorregras; o aproveitamento das relações interpessoais entre alunos para promover ocasiões de estudo; a liberação de reforçadores sociais, quando uma boa relação aluno-professor é estabelecida.

Apesar disso, de acordo com Todorov e Moreira (2005), a motivação, assim como a aprendizagem, são termos largamente usados em compêndios de Psicologia e como aprendizagem é usado em diferentes contextos, com diferentes significados. Assim, o uso do conceito de motivação tanto na linguagem cotidiana quando em contextos mais técnicos ou específicos é feito de diferentes maneiras, assumindo, muitas vezes, lógicas bastante distintas, além disso, atentam para a facilidade de criar confusão conceitual utilizando o conceito de motivação de maneira equivocada. Na comunicação cotidiana, a palavra motivação pode ser utilizada em diversas situações e com certa desenvoltura, portanto, é possível dizer que entende-se esse conceito, isto é, a comunicação funciona (Verneque, Moreira, & Hanna, 2015). No entanto, afirmar que alguém esteja motivado a estudar não é explicação do comportamento e sim a indicação de uma disposição ou tendência de agir de determinadas maneiras, como: fazer

leituras orientadas básicas e complementares, fazer todas as tarefas, assistir às aulas, fazer perguntas, conversar com colegas sobre o conteúdo, fazer pesquisas sobre o assunto, participar das atividades em sala de aula etc.

De acordo com Verneque *et al.* (2015), o uso de conceitos disposicionais, portanto, não especificam a causa de uma ação. O conceito de motivação parece ser usado em alguns casos, de acordo com a lógica de conceitos disposicionais, tanto na linguagem cotidiana quanto na linguagem técnica da Psicologia. Tal uso deve ser usado com cuidado, visto que o conceito de motivação muitas vezes é empregado para explicar por que as pessoas fazem o que fazem. Dizer, por exemplo, que o quantitativo de motivação baixou por influência exclusivamente da influência dos professores pode ser equívoco, no entanto, é uma variável que merece atenção e cuidado e, apesar disso, não se caracteriza como objetivo principal deste trabalho.

c) Qualidade na Interação Familiar do Aluno

Tendo em vista a importância da família no contexto escolar como já dito, e embora não tenham sido realizadas intervenções diretas para esse público, considerou-se pertinente analisar a qualidade na interação familiar nos períodos de coleta. Marques (2002) destaca o envolvimento dos pais em atividades em casa que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar. Esse envolvimento ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas (monitorar a sua realização), ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola, realizadas por iniciativa própria ou por sugestão da escola. Além disso, de acordo com estudos realizados por Soares, Souza e Marinho (2004), orientações deveriam ser fornecidas no sentido de prevenir problemas comportamentais, facilitando a interação dos pais na realização dos trabalhos escolares dos filhos, utilizando o encorajamento verbal e o reforço direto, o que supõe suporte e monitoramento das atividades diárias e do progresso escolar. O envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos deve ser incentivado devido aos benefícios que pode trazer para o sucesso acadêmico.

Conforme a Figura 14 demonstra, o Envolvimento das famílias apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($\chi^2 = 71,326$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste *2/Follow-up* ($\chi^2 = 24,658$; $p = 0,000$), sendo que, em ambos os casos, houve a predominância do Envolvimento “Alto”. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -,209$, $p = 0,835$).

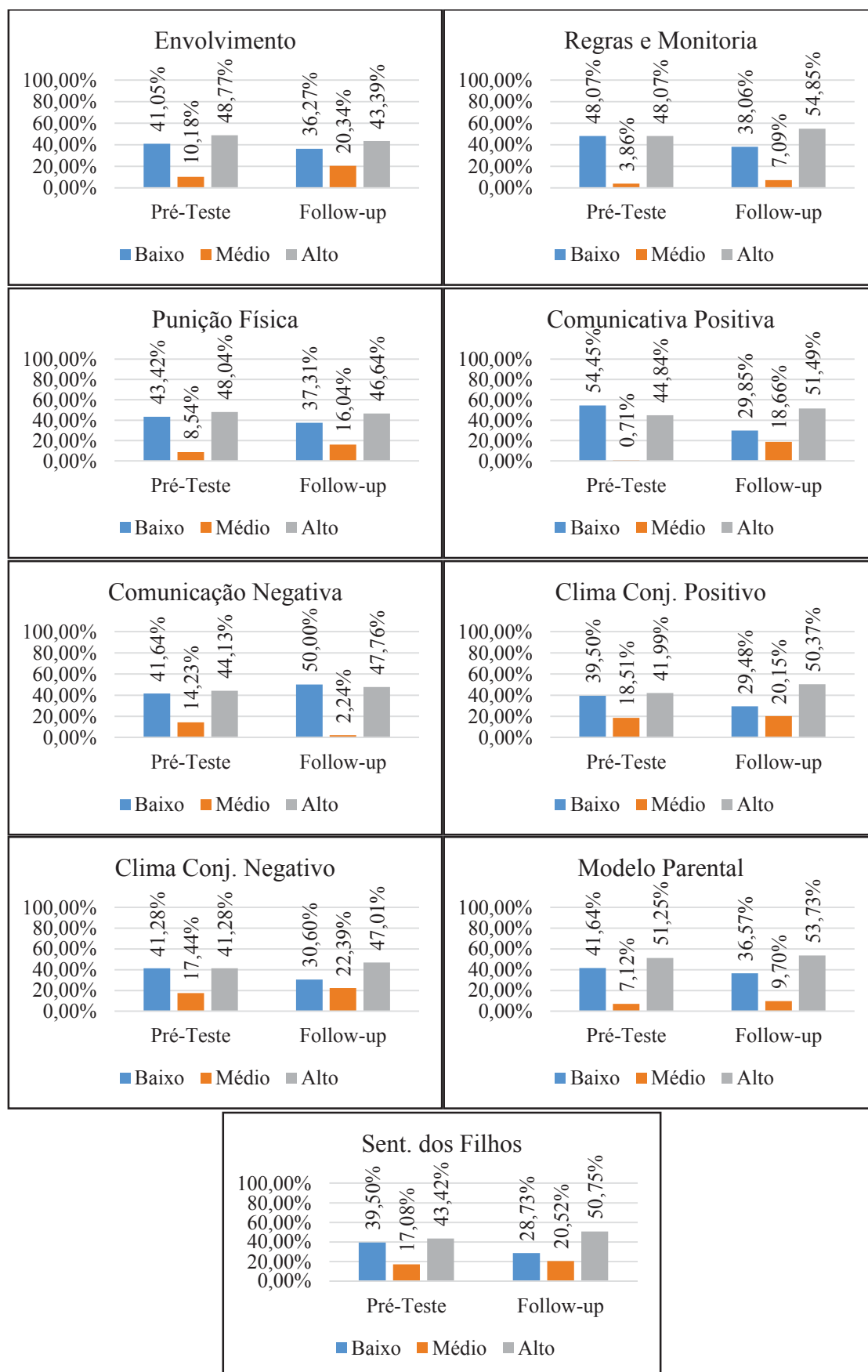


Figura 14 – Subescalas EQIF respondidos por todos os alunos (Pós-teste 2/*Follow-up*) do estudo

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A subescala de Regras e Monitoria apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 111,411$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 94,396$; $p = 0,000$), sendo que, no primeiro, a diferença foi dos estilos “Baixo” e “Alto” comparativamente ao “Médio” e, no segundo, houve a predominância das Regras e Monitoria “Alta”. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -2,312$, $p = 0,021$).

A Punição Física das famílias apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 78,626$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 39,545$; $p = 0,000$), sendo que, em ambos os casos, houve a predominância da Punição Física “Alta”. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -,930$, $p = 0,353$).

A Comunicação Positiva das famílias apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 138,456$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 44,806$; $p = 0,000$), sendo que, no primeiro caso em análise, houve a predominância da Comunicação Positiva Baixo e no segundo do Alto. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -4,050$, $p = 0,000$).

A Comunicação Negativa das famílias apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 46,384$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 116,806$; $p = 0,000$), sendo que, no primeiro caso em análise, houve a predominância do Comunicação Negativa Alta e, no segundo, do Baixa. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -0,547$, $p = 0,584$).

O Clima Conjugal Positivo apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 28,064$; $p = 0,000$) quanto para o *Follow-up* ($x^2 = 38,515$; $p = 0,000$), sendo que, para ambos os casos em análise, houve a predominância do Clima Conjugal Positivo “Alto”. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -2,545$, $p = 0,011$).

O Clima Conjugal Negativo apresentou diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 31,950$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 27,042$; $p = 0,000$), sendo que, no primeiro, houve diferença do Clima Conjugal “baixo” e “alto” para o “médio”, e, no segundo, houve a predominância do Clima Conjugal Negativo Alto. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,104$, $p = 0,002$).

Na subescala de Modelo Parental, observou-se diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 90,797$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 79,194$; $p = 0,000$), sendo que, para ambos os casos em análise, houve a predominância do Modelo “Alto”. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -0,224$, $p = 0,823$).

Na subescala de Sentimento dos Filhos notou-se a diferença estatisticamente significativa, tanto para o Pré-teste ($x^2 = 34,043$; $p = 0,000$) quanto para o Pós-teste 2/*Follow-up* ($x^2 = 39,276$; $p = 0,000$), sendo que, para ambos os casos em análise, houve a predominância do Sentimento dos Filhos “Alto”. Ainda quando comparados os dois períodos em análise, houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -2,327$, $p = 0,020$), justificado pela redução do Sentimento dos Filhos “Baixo” do Pré-teste para o Pós-teste 2/*Follow-up*.

No início da coleta de dados, nas escalas positivas de Envolvimento, Clima Conjugal Positivo, Modelo Parental, Sentimento dos Filhos e nas escalas negativas de Punição Física e Comunicação Negativa, os valores sinalizaram maior frequência de respostas entre os alunos. Na coleta final, além das já citadas, foram notáveis também as escalas positivas de Regras e Monitoria e Comunicação Positiva e na escala negativa de Clima conjugal negativo, o que quer dizer que há maior chance de transmissão Intergeracional dessas classes de comportamentos. De forma geral, observam-se mudanças positivas, porém, possivelmente não há relação direta com a pesquisa realizada, sendo possível um estudo mais específico desse contexto de estudo. Muito provavelmente, tais mudanças podem ser produto de outras intervenções realizadas no ambiente escolar, tais como as citadas na descrição do local da pesquisa. Conforme frisado, esse dado foi inserido para melhorar a compreensão das relações que se estabelecem na escola, dada a relevância das práticas parentais no contexto escolar também, acreditando-se que futuros estudos poderiam melhor explicar os dados observados.

d) Notas de desempenho do aluno (repassadas pela escola)

De acordo com Silva & Lopes (2015), as características dos professores e o que fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso. A seguir (Tabela 9) são apresentadas as Médias, o Desvio-padrão, os valores mínimo e máximo das notas dos participantes no período de Pré-teste e *Follow-up*.

Tabela 9 – Desempenho acadêmico de notas de todos os alunos no Pré-teste e Pós-teste 2/*Follow-up*

	Turma	Período	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	
Português	3º	Pré-teste	6,525	1,225	3,00	9,50	$Z = -5,531^{***}$
		<i>Follow-up</i>	7,302	1,071	5,00	10,00	
	4º	Pré-teste	6,253	1,588	2,00	9,50	$Z = -3,892^{***}$
		<i>Follow-up</i>	6,646	1,227	2,50	9,20	
	5º	Pré-teste	6,6843	1,482	3,00	10,00	$Z = -0,628$ (NS)
		<i>Follow-up</i>	6,7188	1,511	3,00	10,00	
	Média	Pré-teste	6,522	1,446	2,00	10,00	$Z = -4,576^{***}$
	Global	<i>Follow-up</i>	6,881	1,303	2,50	10,00	
Matemática	3º	Pré-teste	6,780	1,526	4,00	10,00	$Z = -1,398$ (NS)
		<i>Follow-up</i>	6,988	1,127	5,00	9,50	
	4º	Pré-teste	6,131	1,914	2,00	9,50	$Z = -5,272^{***}$
		<i>Follow-up</i>	6,809	2,570	2,00	10,00	
	5º	Pré-teste	6,403	1,382	3,00	9,50	$Z = -2,103^*$
		<i>Follow-up</i>	6,750	1,622	4,00	10,00	
	Média	Pré-teste	6,448	1,651	2,00	10,00	$Z = -5,167^{***}$
	Global	<i>Follow-up</i>	6,849	1,455	2,00	10,0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: *** $p < 0,001$; * $p < 0,05$.

Percebe-se que, comparando o Pré-teste para o Pós-teste 2/*Follow-up* que houve acréscimo tanto na nota de português ($M_{\text{Pré-teste}}$: 6,52, $DP_{\text{Pré-teste}}$: 1,44; $M_{\text{Follow-up}}$: 6,88, $DP_{\text{Follow-up}}$: 1,30) quanto na de matemática ($M_{\text{Pré-teste}}$: 6,44, $DP_{\text{Pré-teste}}$: 1,65; $M_{\text{Follow-up}}$: 6,84, $DP_{\text{Follow-up}}$: 1,45), diferenças que foram estatisticamente significativas ($Z_{\text{Pré-teste}} = -4,576$, $p = 0,000$; $Z_{\text{Follow-up}} = -5,167$, $p = 0,000$) para todos os níveis de ensino. Esses achados podem explicar que as estratégias diferenciadas e trabalhadas pelos professores com relação à classe de comportamentos tanto de responsividade quanto de exigência podem estar atreladas a essa melhora no desempenho dos alunos, contudo, isso não pode estar associado à motivação deles para a aprendizagem. Explicando de outro modo, foi possível identificar para a população pesquisada que a melhoria do desempenho escolar pode estar relacionada à melhora na exigência, mas que talvez o constructo de responsividade obtido pode não ter sido suficientemente alcançado para melhorar também a motivação dos alunos pela aprendizagem.

4.2.2 Dados coletados com os professores

e) Estresse do Professor

Weber *et al.* (2015) apontaram que a fonte de estresse mais percebida pelos professores se encontra na disciplina e na motivação dos alunos. Além disso, também vale ressaltar que a aprendizagem de novas classes de comportamentos necessita de engajamento teórico e prático constantemente, ou seja, ser um “bom” professor exige muita dedicação e envolvimento.

A Tabela 10 demonstra que 35,5% (n=5) dos professores apresentaram sintomas de estresse na última etapa de levantamento, percentual maior quando comparado ao Pré-teste, em que 28,50% dos entrevistados possuíam sintomas de estresse.

Tabela 10 – Estresse dos professores do Pré-teste e do Pós-teste 2/*Follow-up*

		Stress	Fase Alerta	Fase Resistência	Fase Quase exaustão	Fase Exaustão	Sintomas Físicos	Sintomas Psicológicos
Pré-teste	Sim	28,50%	20%	80%	0	0	40%	80%
	Não	71,5%	80%	20%	100%	100%	60%	20%
<i>Follow-up</i>	Sim	35,50%	0%	40%	0%	60%	80%	40%
	Não	64,50%	100%	60%	100%	40%	20%	60%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Apesar disso, esse índice é menor comparado com outros estudos realizados utilizando o mesmo instrumento (Junior & Lipp, 2008; Rossa, 2004; Silveira *et al.*, 2014). Houve, na presente pesquisa, a redução de 20% para nenhum participante classificado na fase de Alerta e de 80% para 40% na fase de Resistência, contrapondo ao aumento de zero para 60% na fase de Exaustão, o que quer dizer que os participantes que estavam na fase de Alerta e Resistência no início do programa evoluíram para fases de Resistência e Exaustão. Apesar disso, no levantamento inicial, 40% dos participantes apresentaram sintomas físicos e 80% dos participantes apresentaram sintomas psicológicos e essa porcentagem se inverteu nas etapas seguintes, passando de 40% para 80% os sintomas físicos e de 80% para 40% os sintomas psicológicos. A valorização do professor durante os encontros, a motivação para a tarefa, contribuição com estratégias de relacionamento interpessoal na sala de aula que, possivelmente, proporcionaram alívio dos sintomas emocionais compatível à metodologia do programa, acolhedora e com a realização das vivências.

Segundo Weber *et al.* (2015), fatores estressores, como aspectos familiares, financeiros e de relações sociais estão elencados como aspectos fundamentais na compreensão do estresse entre professores. Durante a realização da pesquisa, destaca-se que, dentre as participantes que evoluíram para a Fase de Exaustão (n=3), uma participante enfrentou a perda do esposo por morte (P1) e a outra precisou participar de acompanhamento hospitalar de um familiar (P5) no período da realização das intervenções. Além disso, outro fator que pode contribuir para o aumento do estresse no levantamento do Pós-teste 2/*Follow-up* pode ser as mudanças nos estilos. A participante P1, apesar de ter apresentado a fase difícil de luto, preferiu continuar a participação no grupo, sendo que conseguiu melhorar sua interação com os alunos apresentando mudanças marginalmente significativas do estilo Negligente para o estilo Autoritativo: “O

curso foi excelente, com certeza os objetivos foram alcançados, nos mostrou de maneira clara como trabalhar com responsividade e exigência” (P1), o que houve também com a participante P4 *“o curso foi muito bom, só veio a contribuir na minha prática pedagógica”* (P4). A participante P5 reduziu a frequência do estilo Autoritativo, porém, a mudança não foi considerada significativa, o que permite afirmar que situações de estresse podem estar relacionadas com a qualidade da interação com os alunos, o que, nesses casos, mostrou que mudanças brandas podem ocorrer quando há presença de estresse, ou ainda que a presença de estresse pode ser produzida por situações que requerem diferentes interações em sala de aula *“o curso foi excelente, contribuiu muito para a nossa vida, foi espetacular, superou as expectativas”* (P5).

De acordo com Lipp (2016), tanto o professor como os alunos trazem seus sentimentos e necessidades pessoais para a sala de aula, pois não existe como separar totalmente o mundo pessoal do profissional. Os problemas de comportamento se repetem, a reação de um alimenta a do outro, e ambos, professor e aluno, ensinam a cada dia o que esperar do outro. Há uma influência recíproca entre o professor e os alunos e, no caso de ações disciplinares, a influência se generaliza para os demais na sala de aula. Outro aspecto importante pode ser a carga horária de trabalho alta e intensa, associada ao período letivo de fechamento de atividades (Lipp, 2016).

f) Relações Interpessoais do Professor com o aluno em sala de aula

Em suas considerações, as autoras Martinelli & Schiavoni (2009) destacam que a criança que apresenta dificuldades em desempenhar bem suas funções sociais está sujeita a sofrer consequências emocionais que podem resultar em uma baixa autoestima ou mesmo em uma percepção negativa de si mesma. A criança que se percebe como não querida ou adequada pode, por sua vez, adotar um padrão de comportamento que altere suas relações com os companheiros. Os resultados da investigação revelaram que os alunos que acreditam que seu professor tem uma percepção mais positiva sobre eles também foram mais aceitos por seu grupo de amigos enquanto os que revelaram uma percepção mais negativa também foram mais rejeitados por seus pares. O estudo aponta para a necessidade de se considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover uma reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem (Martinelli & Schiavoni, 2009).

Percebe-se que, comparativamente ao Pré-teste (Tabela 06), houve redução dos conflitos presenciados em sala de aula no Pós-teste 2/*Follow-up* (Tabela 11). De forma comparativa, no Pré-teste, as principais reclamações estavam relacionadas à recusa dos alunos em devolver o material emprestado dos colegas e ainda quando estes gritam ou ironizam o

professor. No *Follow-up*, a principal reclamação foi dos alunos se recusarem a seguir as orientações dos professores, a qual é apontada em menor número de semanas (3) quando comparado aos referidos casos do Pré-teste (10 vezes na semana). Houve, por outro lado, leve aumento de resposta problemática no Pós-teste em relação a classes comportamentais em que o aluno se recusa a seguir instruções e o aluno ironiza o professor.

Tabela 11– Conflitos interpessoais percebidos pelos professores em sala de aula no Pós-teste 2/*Follow-up*

Conflitos interpessoais em sala de aula	Vezez na semana								
	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	10 (%)	15 (%)
Aluno recusa-se a devolver o material emprestado que outro lhe pede.	12 (82,3)	-	1 (7,7)	-	-	-	-	-	-
Aluno grita e xinga o colega.	7 (53,8)	3 (23,1)	1 (7,7)	2 (15,4)	-	-	-	-	-
Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	10 (76,9)	2 (15,4)	1 (7,7)	-	-	-	-	-	-
Aluno agride fisicamente.	10 (76,9)	1 (7,7)	1 (7,7)	1 (7,7)	-	-	-	-	-
Aluno atira objetos em outro que revida.	12 (92,3)	-	1 (7,7)	-	-	-	-	-	-
Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	8 (61,5)	1 (7,7)	2 (15,4)	1 (7,7)	-	-	1 (7,7)	-	-
Aluno se recusa a seguir a instrução do professor.	9 (69,2)	-	-	3 (23,1)	-	1 (7,7)	-	-	-
Aluno reclama providências ao professor.	9 (69,2)	1 (7,7)	3 (15,4)	-	-	-	1 (7,7)	-	-
Aluno grita com o professor.	12 (92,3)	1 (7,7)	-	-	-	-	-	-	-
Aluno ironiza o professor.	11 (84,6)	1 (7,7)	-	1 (7,7)	-	-	-	-	-
Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	12 (92,3)	-	-	1 (7,7)	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Em relação às estratégias para melhorar as relações Interpessoais em sala de aula no Pré e Pós-teste (Tabela 12), todos os professores relataram conversar com os alunos que estão criando problemas em sala, a qual foi ponderada com efetividade alta ($M = 4,076$, $DP = 0,75$), ainda todos os professores relataram incentivar a participação dos alunos, estratégia que também foi considerada positivamente pelos respondentes ($M = 4,53$; $DP = 0,52$), indicadores que foram distintos dos dados obtidos no Pré-teste com o indicativo de lembrar, de forma

constante, os alunos das normas da escola ($M_{\text{Pré-teste}} = 4,29$; $DP = 0,73$). Já com relação à estratégia de avisar aos alunos que poderá ser retirado pontos da nota dos que estão se comportando mal, há adesão de 35,70% dos professores no Pré-teste e 38,50 no *Follow-up*, sendo que, para ambos os períodos, foi identificada a baixa efetividade dessa estratégia ($M_{\text{Pré-teste}} = 1,66$; $DP = 1,66$; $M_{\text{Follow-up}} = 1,14$; $DP = 1,21$). De modo geral, o programa de intervenção ajudou os professores a desenvolverem estratégias diferentes, pois o relato de fazer constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles aumentou de 42,9% no Pré-teste para 92,3% no Pós-teste e também os professores parecem ter aprendido a não reforçar comportamentos inadequados, sendo umas das principais mudanças observadas, uma vez que aumentou de 28,6% para 61,5% a frequência de professores que ignoram propositalmente os comportamentos inadequados dos alunos que estão se comportando inadequadamente (Tabela 12). Outras melhoras também foram percebidas ao final do programa, tais como combinar com outros professores sobre como lidar com a classe e avisar que poderá retirar pontos da nota dos alunos que se comportarem mal.

Tabela 12 – Porcentagens, Médias e Desvio Padrão de Estratégias escolares que os professores relataram utilizar em sala de aula no Pós-teste 2/*Follow-up*

Estratégias	% de respondentes que usam (Pré-teste)	Efetividade		% de respondentes que usam (Pós-teste)	Efetividade	
		Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão
Relembro constantemente as normas da escola.	100%	4,285	0,726	84,60%	4,00	0,738
Envio os alunos para a diretoria em casos de conflitos.	57,10%	1,444	0,881	53,80%	1,875	1,552
Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.	100%	4,071	1,206	86,40%	4,363	0,9244
Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.	71,40%	3,000	1,247	69,20%	2,700	1,946
Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	42,90%	2,833	1,722	92,30%	3,666	1,079
Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	57,10%	3,222	1,4881	61,50%	3,444	1,013
Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	92,90%	4,461	0,967	92,30%	4,416	0,514
Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	35,70%	1,666	1,366	38,50%	1,142	1,214
Converso seriamente com os que estão criando problemas.	100%	3,857	1,292	100%	4,076	0,759
Uso atividades interessantes para evitar problemas.	85,70%	3,500	1,314	61,50%	3,800	1,398

Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	71,40%	2,888	1,763	69,20%	3,888	1,452
Incentivo a colaboração entre os alunos	100%	4,538	0,877	100%	4,538	0,518
Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.	28,60%	3,000	1,825	61,50%	2,444	1,424

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Sobre Habilidades para lidar com situações pessoais (Tabela 13), quando questionados sobre as defesas de acusações ou críticas injustas, todos os respondentes continuaram afirmando aplicar tal ação (100% tanto no Pré-teste quanto no Pós-teste 2/*Follow-up*), a qual obteve uma nota média de 8,64 (DP = 1,45), comparativamente a M = 8,50 (DP = 1,35) do Pré-teste.

Ainda, a estratégia com maior média de efetividade foi a de dar opiniões/sugestão (M = 8,65; DP = 1,17), com 92,30% de adoção, ainda, a que teve menor efetividade declarada foi a estratégia de pedir mudança no comportamento do outro (M = 7,26; DP = 2,68), a qual teve 84,60% de ocorrência.

Tabela 13 – Porcentagem, Média e Desvio Padrão da escala de Habilidades dos professores para o desenvolvimento das relações interpessoais com os alunos no Pós-teste 2/*Follow-up*

Ações	% de ocorrência (Pré-teste)	Valor		% de ocorrência (Pós-teste)	Valor	
		Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão
Aceitar críticas justas.	85,70	8,428	1,785	84,60	8,000	1,632
Aceitar recusa ou discordância.	71,40	7,076	3,451	83,30	7,666	1,775
Colocar-se no lugar do outro (empatia).	57,10	7,649	2,706	66,70	8,083	1,729
Convencer, influenciar, liderar.	57,10	7,750	1,912	58,30	7,153	1,625
Cooperar, compartilhar.	78,60	8,857	1,561	92,30	8,230	1,589
Corrigir informação.	57,10	8,333	1,775	91,70	7,961	1,533
Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.	85,70	8,357	2,134	92,30	8,461	1,761
Dar opinião/sugestão.	85,70	8,500	1,698	92,30	8,653	1,179
Defende-se de acusações ou críticas injustas.	100	8,642	1,446	100	8,500	1,354
Desculpar-se, admitir erro.	64,30	8,357	2,273	76,9	8,461	1,713
Discordar.	78,60	7,857	2,248	69,20	7,461	1,853
Elogiar, gratificar.	78,60	8,357	2,134	76,90	8,692	1,377
Encerrar conversação ou interação.	64,30	7,714	1,857	61,50	7,75	1,484
Expressar sentimentos negativos de forma adequada.	71,40	7,333	2,386	69,20	8,083	1,679
Expressar sentimentos positivos de forma adequada.	71,40	8,384	1,894	76,90	8,461	1,330
Falar sobre si mesmo.	85,70	8,230	2,127	76,90	8,115	1,386
Fazer convites.	64,30	7,583	1,831	92,30	7,846	1,463
Fazer perguntas.	92,90	8,571	1,603	84,60	8,500	1,500
Iniciar contato e conversação.	71,40	8,000	1,754	76,90	8,346	1,463
Negociar decisões	85,70	7,500	1,738	69,20	7,961	1,688
Oferecer ajuda.	92,90	8,769	1,480	84,60	8,538	1,506

Olhar nos olhos quando estiver conversando.	<i>71,40</i>	8,769	1,786	<i>83,30</i>	8,769	1,235
Organizar atividades de grupo.	78,6	8,307	1,315	76,9	8,192	1,601
Ouvir atentamente o outro.	85,70	8,538	1,898	83,30	8,423	1,754
Pedir favor ou ajuda.	85,70	8,384	1,709	92,30	8,538	1,330
Pedir mudança de comportamento do outro.	85,70	8,250	1,959	84,60	7,269	2,681
Propor, sugerir atividades.	85,70	8,230	1,739	92,30	7,423	2,691
Responder perguntas.	100	7,923	2,722	92,30	7,846	2,703

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: A coluna de % em itálico indica melhorias nas habilidades dos professores para o desenvolvimento das relações interpessoais que envolvem o contexto de sala de aula.

Quando questionados sobre a importância que os professores dão ao desenvolvimento interpessoal na educação, em uma escala de 1 a 5 em que 5 = “Total” e 1 = “Nenhuma” obteve-se como média 4,769 (DP = 0,438), indicando que os professores percebem a significativa importância desse aspecto na educação, resultado similar ao obtido no Pré-teste (M = 4,714, DP = 0,47).

Quando questionados sobre a viabilidade da inclusão de objetivos de desenvolvimento interpessoal na sala de aula, em uma escala de 1 a 5 em que 1 = “Total” e 5 = “Nenhuma” obteve-se como média 4,38 (DP = 0,65), indicando que os professores também perceberam a viabilidade em incluir estratégias e objetivos em sala de aula, resultados os quais também foram similares aos obtidos na primeira coleta realizada (M = 4,43; DP = 0,65).

Já quando questionados sobre a habilidade de cooperar e de compartilhar, houve acréscimo na adoção da estratégia, de 78,80% dos professores no Pré-teste para 92,30% no Pós-teste 2/*Follow-up*, habilidade esta que obteve a maior média de eficiência na primeira etapa (M = 8,86; DP = 1,56), porém, que teve redução dos valores no Pós-teste 2/*Follow-up* (M = 8,23; DP = 1,58).

Os professores ainda foram questionados, em uma escala de 10 pontos (uma nota de 0 a 10), sobre seu preparo levando em consideração suas habilidades atuais, sendo que se obteve a nota 8,23 (DP = 0,83) para a capacidade de manejar conflitos interpessoais em classe e uma nota de 8,30 (DP = 0,85) para a habilidade de promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, resultados superiores à primeira coleta do presente estudo (respectivamente M = 8,00, DP = 0,78; M = 8,142, DP = 0,77). Conforme consta a Nota da Tabela 13, de forma geral, o programa de intervenção proposto contribuiu para a percepção de melhoria das relações interpessoais dos professores, tanto em sala de aula quanto com colegas da comunidade escolar.

4.3 RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

Conforme um dos objetivos deste trabalho, neste tópico são apresentadas as possíveis relações das variáveis pesquisadas sobre o comportamento do aluno e do professor. Foram demonstradas as relações entre: a) Motivação e Qualidade na Interação professor-aluno (EAME e IELP); b) Estresse do Professor e Qualidade na Interação professor-aluno (ISSL e IELP); c) Desempenho acadêmico e a Qualidade da Interação professor-aluno (notas e IELP).

4.3.1 Motivação do aluno e Qualidade na Interação professor-aluno

Os estudos realizados nas últimas décadas argumentam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos por realçar o comportamento de aprendizagem e de realização dos indivíduos, tais como escolher tarefas, prestar atenção, despender esforços e demonstrar persistência. Apesar da importância atribuída a essa variável, os estudos realizados sobre a temática da motivação escolar têm revelado que a sua compreensão no funcionamento individual não é tão simples quanto possa parecer e as relações com o desempenho escolar de estudantes não são conclusivas (Martinelli, 2014). A Tabela 14 apresenta a correlação entre a motivação escolar e a qualidade da interação entre professores e alunos do GE1 Experimental.

Tabela 14 – Correlação entre a Motivação Geral dos alunos e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 1

		Motivação Geral
Autoritativo	Coef. de correlação	-0,060
	<i>p-value</i>	0,693
Autoritário	Coef. de correlação	0,126
	<i>p-value</i>	0,531
Permissivo	Coef. de correlação	-0,134
	<i>p-value</i>	0,694
Negligente	Coef. de correlação	-0,012
	<i>p-value</i>	0,922
Controle Coercitivo	Coef. de correlação	0,317
	<i>p-value</i>	0,000***

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: *** $p < 0,001$.

Conforme apresentado na Tabela 14, não houve correlação entre a Motivação Geral dos alunos com a qualidade na interação com seus professores, seja para o estilo Autoritativo ($p =$

-0,060; $p = 0,693$), Autoritário ($\rho = 0,126$; $p = 0,531$), Negligente ($\rho = -0,012$; $p = 0,922$) e Permissivo ($\rho = -0,134$; $p = 0,694$). Para esse grupo, a motivação dos alunos não se relacionou às estratégias utilizadas pelos professores. No entanto, houve correlação significativa entre o Controle Coercitivo utilizado pelo professor com a motivação do aluno para a aprendizagem ($\rho = 0,317$; $p = 0,000$), o que pode estar relacionado aos padrões de comportamento estabelecidos em sala de aula, ou seja, as cobranças utilizadas pelos professores podem estar relacionadas ao desenvolvimento de atividades e tarefas, mas sob consequências coercitivas e não adequadas. Na sequência, a Tabela 15 apresenta a correlação entre a motivação escolar e desempenho do aluno do GE2 Experimental, que demonstrou resultados semelhantes para os estilos de liderança.

Tabela 15 – Correlação entre a Motivação Geral dos alunos e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 2

		Motivação Geral
Autoritativo	Coef. de correlação	-0,130
	<i>p-value</i>	0,374
Autoritário	Coef. de correlação	0,034
	<i>p-value</i>	0,861
Permissivo	Coef. de correlação	0,181
	<i>p-value</i>	0,419
Negligente	Coef. de correlação	0,211
	<i>p-value</i>	0,179
Controle Coercitivo	Coef. de correlação	-0,020
	<i>p-value</i>	0,814

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 15, não houve associação também nesse grupo entre a Motivação Geral e os Estilos de Liderança dos professores, entendidos como qualidade entre professores e alunos, seja entre o estilo Autoritativo ($\rho = -0,130$; $p = 0,374$), Autoritário ($\rho = 0,034$; $p = 0,861$), Negligente ($\rho = 0,211$; $p = 0,179$) e Permissivo ($\rho = 0,181$; $p = 0,419$). Diferentemente do grupo anterior, a motivação dos alunos também não se relacionou com Controle Coercitivo utilizado pelos professores ($\rho = -0,020$; $p = 0,814$).

4.3.2 Estresse do Professor e Qualidade na Interação Professor-aluno (ISSL e IELP)

Para essa análise, foram considerados os casos em que os professores apresentaram estresse relacionando às respostas dos seus respectivos alunos. No GE1 Experimental, não

foram identificados níveis de estresse entre os professores em nenhum momento da análise. Assim, a seguir, a Tabela 16 apresenta os dados da associação entre o Estresse do Professor e a Qualidade na Interação Professor-aluno identificada pelos diferentes estilos de liderança dos professores para o Grupo Experimental 2.

Tabela 16 – Correlação entre o Estresse do Professor e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 2

		Estresse do Professor
Autoritativo	Coef. de correlação	-0,287
	<i>p-value</i>	0,046*
Autoritário	Coef. de correlação	-0,386
	<i>p-value</i>	0,035*
Permissivo	Coef. de correlação	0,214
	<i>p-value</i>	0,339
Negligente	Coef. de correlação	-0,081
	<i>p-value</i>	0,612
Controle Coercitivo	Coef. de correlação	-0,084
	<i>p-value</i>	0,317

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

Conforme apresentado na Tabela 16, não há correlação entre o Estresse do Professor e interação com os alunos para Estilo de Liderança Autoritativo ($\rho = -0,287$; $p = 0,046$), Negligente ($\rho = -0,081$; $p = 0,612$) e Permissivo ($\rho = 0,214$; $p = 0,339$), bem como do estresse com o Controle Coercitivo ($\rho = -0,084$; $p = 0,317$), denotando associação moderada e significativa negativa do estresse com o Estilo de Liderança Autoritário ($\rho = -0,386$; $p = 0,035$) e Estilo de Liderança Autoritativo ($\rho = -0,287$; $p = 0,046$).

A melhor compreensão sobre seu papel como professores, bem como sobre exercer consequências para comportamentos adequados e inadequados aos alunos de forma responsiva e exigente, e não coercitiva, apesar de se caracterizarem como atribuições de muita complexidade, não necessariamente estão associadas ao estresse. As causas do Estresse do Professor têm origens diversas. Alguns fatores como salário inadequado, falta de reconhecimento e pouco tempo para relaxar aparecem de forma mais frequente nas pesquisas (Vance, Miler, Humphreys & Reynolds, 1989). Além disso, Weber *et al.* (2015) identificaram que o fator disciplina e motivação dos alunos foi percebido pelos professores como a maior fonte de estresse no trabalho em seus estudos.

4.3.3 Desempenho acadêmico e Qualidade na Interação Professor-aluno

Batista e Weber (2015) afirmam que é esperado que as interações estabelecidas no ambiente escolar, principalmente aquelas entre professor-aluno, possam propiciar tanto o aumento do desenvolvimento cognitivo da criança quanto a promoção do seu desenvolvimento geral. Assim, considera-se válido compreender melhor essas relações, conforme estudo realizado por Souza & Batista (2015) em que utilizaram a média das notas de português e matemática dos últimos dois bimestres associando aos dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores. A Tabela 17 apresenta os dados da Correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e o Estilo de Liderança dos professores do Grupo Experimental 1. Os resultados demonstraram que não houve correlação entre o Desempenho acadêmico dos alunos com o estilo dos professores Autoritativo ($\rho = -0,071$; $p = 0,656$), Autoritário ($\rho = -0,327$; $p = 0,110$), Permissivo ($\rho = 0,082$; $p = 0,809$) e Negligente ($\rho = 0,080$; $p = 0,534$). Houve correlação negativa entre Controle Coercitivo utilizado pelo professor com o desempenho acadêmico do aluno para a aprendizagem ($\rho = -0,205$; $p = 0,015$), ou seja, há relação entre o Controle Coercitivo alto do professor e o menor desempenho acadêmico dos alunos.

Tabela 17 – Correlação entre o Desempenho acadêmico e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 1

		Desempenho acadêmico
Autoritativo	Coef. de correlação	0,071
	<i>p-value</i>	0,656
Autoritário	Coef. de correlação	0,327
	<i>p-value</i>	0,110
Permissivo	Coef. de correlação	0,082
	<i>p-value</i>	0,809
Negligente	Coef. de correlação	0,080
	<i>p-value</i>	0,534
Controle Coercitivo	Coef. de correlação	-0,205
	<i>p-value</i>	0,015 *

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

A tabela 18 apresenta os dados sobre as correlações entre os diferentes Estilos de Liderança dos Professores com o Desempenho Escolar dos alunos do Grupo Experimental 2. A tabela também apresenta dados sobre a correlação entre o Controle Coercitivo exercido pelo professor e o Desempenho Escolar dos alunos. Os resultados foram semelhantes ao Grupo Experimental 1 por não apresentar associações do desempenho dos alunos com o estilo Autoritativo ($\rho = -0,181$; $p = 0,213$), Autoritário ($\rho = -0,62$; $p = 0,764$), Permissivo ($\rho = -0,239$;

$p = 0,325$) e Negligente ($p = 0,163$; $p = 0,310$). Para o Controle Coercitivo e desempenho acadêmico houve correlação negativa também ($p = -0,237$; $p = 0,06$), ou seja, há relação entre as práticas coercitivas dos professores e o desempenho baixo dos alunos, dados semelhantes ao GE1 Experimental.

Tabela 18 – Correlação entre o Desempenho acadêmico e Qualidade na Interação Professor-aluno do Grupo Experimental 2

		Desempenho acadêmico
Autoritativo	Coef. de correlação	-0,181
	<i>p-value</i>	0,213
Autoritário	Coef. de correlação	-0,62
	<i>p-value</i>	0,764
Permissivo	Coef. de correlação	-0,239
	<i>p-value</i>	0,325
Negligente	Coef. de correlação	0,163
	<i>p-value</i>	0,310
Controle Coercitivo	Coef. de correlação	-0,237
	<i>p-value</i>	0,006 **

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: ** $p < 0,01$.

Para explorar os resultados, foi realizada a comparação do desempenho para cada um dos estilos de liderança entre os períodos de análise para os grupos GE1 Experimental 1 e GE2 Experimental. Para o GE1 Experimental o período de análise foi entre o Pré, Pós-Teste (1) e *Follow-up* e para o GE2 Experimental (antigo GControle) foi analisado o período entre Pré e Pós-teste (1) e Pós-Teste 2/chamado aqui como *Follow-up*. Nessa última análise de Pré e *Follow-up*, procura-se identificar como era o desempenho antes e caso tenha mudanças, se estas se mantiveram após o término do programa de intervenção.

Conforme apresentado na Tabela 19, quando analisado o Estilo de Liderança Autoritativo, o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando realizada a comparação do Pré-teste para o Pós-teste ($Z_{PE,PO} = -2,265$; $p = 0,024$), o que quer dizer que houve mudanças de desempenho dos alunos com o estilo Autoritativo antes e após a intervenção. Ainda, quando analisada a diferença entre o Pré-teste e o *Follow-up* ($Z_{PE,FU} = -1,660$, $p = 0,097$), o resultado foi marginalmente significativo entre a coleta inicial e final, e, entre o Pós-teste para o *Follow-up* ($Z_{PO,FU} = -0,903$, $p = 0,367$), o resultado não foi significativo.

Tabela 19 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três períodos analisados para os Estilos de Liderança dos professores do GE1 Experimental

Estilo de Liderança	Período	Média ¹⁵	Desvio-padrão	
Autoritativo	Pré-teste	6,733	1,242	$Z_{(PE,PO)} = -2,265^*$
	Pós-teste	7,300	1,364	
	Pós-teste	7,621	1,256	$Z_{(PO,FU)} = -0,903$
	<i>Follow-up</i>	7,390	1,443	
	Pré-teste	6,978	1,321	$Z_{(PE,FU)} = -0,802$
	<i>Follow-up</i>	7,146	1,542	
Autoritário	Pré-teste	6,200	1,549	$Z_{(PE,PO)} = -0,557$
	Pós-teste	6,500	0,984	
	Pós-teste	5,750	0,661	$Z_{(PO,FU)} = 0,000$
	<i>Follow-up</i>	5,750	0,433	
	Pré-teste	7,000	2,474	$Z_{(PE,FU)} = 0,000$
	<i>Follow-up</i>	7,000	1,414	
Permissivo	Pré-teste	5,900	1,069	$Z_{(PE,PO)} = -2,041^*$
	Pós-teste	6,620	1,226	
	Pós-teste	7,250	0,000	$Z_{(PO,FU)} = -1,000$
	<i>Follow-up</i>	7,375	0,1767	
	Pré-teste	6,340	1,381	$Z_{(PE,FU)} = -0,542$
	<i>Follow-up</i>	6,570	0,854	
Negligente	Pré-teste	6,218	1,477	$Z_{(PE,PO)} = -2,337^*$
	Pós-teste	6,485	1,369	
	Pós-teste	6,547	1,052	$Z_{(PO,FU)} = -0,141$
	<i>Follow-up</i>	6,632	1,153	
	Pré-teste	6,338	1,450	$Z_{(PE,FU)} = -1,862$
	<i>Follow-up</i>	6,728	1,115	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$

Com relação ao Estilo de Liderança Autoritário (Tabela 19), o desempenho não difere estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,557$, $p = 0,557$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = 0,000$, $p = 1,000$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = 0,000$, $p = 1,000$).

Ainda referente à Tabela 19, o Estilo de Liderança Permissivo com o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando realizada a comparação do Pré-teste para o Pós-teste ($Z_{PE, PO} = -2,041$; $p = 0,041$). Ainda, quando analisada a diferença entre o Pré-teste e o *Follow-up* ($Z_{PE, FU} = -1,000$, $p = 0,317$) e do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z_{PO, FU} = -0,542$, $p = 0,588$), os resultados não foram significativos.

Por fim, para o Estilo de Liderança Negligente, o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando realizada a comparação do Pré-teste para o Pós-teste ($Z_{PE, PO} = -2,337$; $p = 0,019$). Ainda, quando analisada a diferença entre o Pré-teste e o *Follow-up* ($Z_{PE, FU} = -1,862$, $p = 0,063$), o resultado foi marginalmente significativo, e do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z_{(PO, FU)} = -0,141$, $p = 0,888$) o resultado não foi significativo.

¹⁵ As médias de desempenho acadêmico (nota) para a presente análise foi produto da média obtida das disciplinas de Matemática e Português. Para as Dimensões de Responsividade, Exigência e Controle Coercitivo é possível que em um mesmo período de coleta dos dados, as Médias consideradas possam diferir conforme a variação sobre o número de casos válidos para o *Teste Z* (pares).

Esses dados demonstram que, para esse grupo, o programa de intervenção proposto foi efetivo para melhorar o desempenho acadêmico e que este provavelmente está relacionado à diferença do estilo Autoritativo e redução do estilo Negligente antes e após as intervenções com professores. No entanto, demonstra que seriam relevantes intervenções contínuas para a manutenção e melhoria dos resultados. A seguir, são apresentadas as análises do Grupo GE2 Experimental 2.

Tabela 20 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos dos três momentos analisados conforme os Estilos de Liderança dos professores do GE2 Experimental

Estilo de Liderança	Período	Média	Desvio-padrão	
Autoritativo	Pré-teste	6,515	1,284	$Z_{(PE, PO)} = -1,301$
	Pós-teste	6,697	1,466	
	Pós-teste	7,150	1,463	$Z_{(PO, FU)} = -0,407$
	<i>Follow-up</i>	7,112	1,529	
	Pré-teste	6,485	1,351	$Z_{(PE, FU)} = -2,537^*$
	<i>Follow-up</i>	7,083	0,962	
Autoritário	Pré-teste	7,792	0,525	$Z_{(PE, PO)} = -1,483$
	Pós-teste	8,250	0,816	
	Pós-teste	6,500	1,626	$Z_{(PO, FU)} = -0,742$
	<i>Follow-up</i>	6,000	1,050	
	Pré-teste	7,050	0,826	$Z_{(PE, FU)} = 0,000$
	<i>Follow-up</i>	6,333	1,421	
Permissivo	Pré-teste	7,752	1,382	$Z_{(PE, PO)} = -1,342$
	Pós-teste	8,187	0,943	
	Pós-teste	7,041	1,077	$Z_{(PO, FU)} = -1,378$
	<i>Follow-up</i>	7,375	1,222	
	Pré-teste	8,000	0,816	$Z_{(PE, FU)} = -1,890$
	<i>Follow-up</i>	7,375	0,853	
Negligente	Pré-teste	6,440	1,747	$Z_{(PE, PO)} = -1,207$
	Pós-teste	6,618	1,452	
	Pós-teste	6,500	1,656	$Z_{(PO, FU)} = -1,262$
	<i>Follow-up</i>	6,526	1,648	
	Pré-teste	6,258	1,865	$Z_{(PE, FU)} = -0,843$
	<i>Follow-up</i>	6,446	1,508	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$

De modo diferente, conforme apresentado na Tabela 20, quando analisado o Estilo de Liderança Autoritativo, o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando realizada a comparação do Pré-teste para o *Follow-up* ($Z_{PE, FU} = -2,537$; $p = 0,011$), ou seja, o desempenho melhorou entre a coleta inicial e final e possivelmente as mudanças estão relacionadas ao aumento da responsividade e exigência. Ainda, quando analisada a diferença entre o Pré-teste e o Pós-teste ($Z_{PE, PO} = -1,301$, $p = 0,193$) e entre o Pós-teste e o *Follow-up* ($Z_{(PO, FU)} = -0,407$, $p = 0,684$), os resultados não foram significativos.

Quando analisado o Estilo de Liderança Autoritário, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE, PO)} = -1,483$,

$p = 0,138$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,742$, $p = 0,458$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = 0,000$, $p = 1,000$).

Já com relação ao Estilo de Liderança Permissivo, o desempenho diferiu de forma marginal quando realizada a comparação do Pré-teste para o *Follow-up* ($Z_{PE,FU} = -1,890$, $p = 0,059$), ou seja, ocorreram mudanças brandas em relação ao desempenho acadêmico evidenciadas entre o início e o final do programa. Ainda, quando comparado tanto o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,342$, $p = 0,180$) quanto o Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -1,378$, $p = 0,168$), os resultados não foram significativos.

Por fim, conforme apresentado na Tabela 20, quando analisado o Estilo de Liderança Negligente, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,207$, $p = 0,227$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -1,262$, $p = 0,207$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,843$, $p = 0,399$).

4.3.3.1 Comparação da dimensão de Responsividade do professor com o desempenho acadêmico do aluno

Para melhor compreensão dos dados, foi feita a análise sobre as dimensões dos estilos de liderança e o desempenho escolar. A Tabela 21, apresentada a seguir, demonstra a diferença entre as médias do desempenho associado com a responsividade para os três períodos de análise.

Tabela 21 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos nos três momentos analisados para a Dimensão da Responsividade do professor do GE1 Experimental

Responsividade	Período	Média	Desvio-padrão	
Baixa	Pré-teste	6,565	1,456	$Z_{(PE,PO)} = -1,452$
	Pós-teste	6,657	1,161	
	Pós-teste	6,550	1,099	
	<i>Follow-up</i>	6,721	1,253	$Z_{(PO,FU)} = -0,589$
	Pré-teste	6,497	1,428	
	<i>Follow-up</i>	6,892	1,305	$Z_{(PE,FU)} = -2,053^*$
Tendência a Baixa	Pré-teste	5,696	1,404	$Z_{(PE,PO)} = -2,006^*$
	Pós-teste	6,321	1,618	
	Pós-teste	6,950	1,855	
	<i>Follow-up</i>	7,200	1,342	$Z_{(PO,FU)} = -0,416$
	Pré-teste	6,470	1,464	
	<i>Follow-up</i>	6,810	0,872	$Z_{(PE,FU)} = -0,816$

Tendência a Alta	Pré-teste	6,136	0,903	$Z_{(PE,PO)} = -1,298$
	Pós-teste	6,554	0,970	
	Pós-teste	7,750	1,322	$Z_{(PO,FU)} = -0,983$
	<i>Follow-up</i>	7,531	1,457	
	Pré-teste	7,055	0,925	$Z_{(PE,FU)} = -1,076$
	<i>Follow-up</i>	7,310	1,205	
Alta	Pré-teste	6,690	1,495	$Z_{(PE,PO)} = -2,047^*$
	Pós-teste	7,159	1,488	
	Pós-teste	7,440	1,289	$Z_{(PO,FU)} = -1,077$
	<i>Follow-up</i>	7,054	1,105	
	Pré-teste	6,583	1,271	$Z_{(PE,FU)} = 0,000$
	<i>Follow-up</i>	6,625	0,984	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$

Conforme apresentado na Tabela 21, quando analisada a dimensão de Responsividade em nível baixo, o desempenho melhorou estatisticamente apenas quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{PE,FU} = -2,053$, $p = 0,04$). Ainda, quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,452$, $p = 0,147$) e do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,589$, $p = 0,556$), os resultados não foram estatisticamente significativos. Já quando analisada a Responsividade Tendência a Baixa na mesma tabela, o desempenho melhorou estatisticamente apenas quando comparado o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{PE,PO} = -2,0056$ $p = 0,045$). Ainda, quando realizada a comparação do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,416$, $p = 0,677$) e do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,816$, $p = 0,414$), os resultados não foram estatisticamente significativos.

Quando verificada a Responsividade Tendência a Alta, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,298$, $p = 0,194$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -1,983$, $p = 0,326$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,076$, $p = 0,282$). Por fim, quando verificada a Responsividade Alta (Tabela 21), o desempenho melhorou estatisticamente apenas quando comparado o Pré-teste com o Pós-teste o que denota um resultado positivo, pois aumentou a média acadêmica dos alunos após a intervenção ($Z_{PE,PO} = -2,0047$ $p = 0,041$). Ainda, quando realizada a comparação do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -1,077$, $p = 0,281$) e do Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,00$, $p = 1,000$), os resultados não foram estatisticamente significativos.

Nesse caso, notou-se que, possivelmente após a intervenção realizada com os professores, estes passaram a discriminar melhor as classes de comportamentos compatíveis com comportamentos responsivos que envolvem aproximação, envolvimento, acompanhamento dos alunos que mostraram se relacionar com o desempenho acadêmico das crianças. Essa temática foi trabalhada especificamente com o grupo de participantes, no entanto,

essa aprendizagem não se mantém após o término das intervenções (*Follow-up*). A seguir são apresentados os dados do GE2 Experimental 2.

Tabela 22 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos nos três momentos analisados para a Dimensão da Responsividade do professor do GE2 Experimental

Responsividade	Período	Média	Desvio-padrão	
Baixa	Pré-teste	5,983	1,591	$Z_{(PE,PO)} = -1,724$
	Pós-teste	6,402	1,154	
	Pós-teste	6,285	1,281	
	<i>Follow-up</i>	6,642	1,537	$Z_{(PO,FU)} = -2,229^*$
	Pré-teste	5,778	2,092	$Z_{(PE,FU)} = -0,807$
	<i>Follow-up</i>	5,910	1,739	
Tendência a Baixa	Pré-teste	6,838	1,336	$Z_{(PE,PO)} = -0,992$
	Pós-teste	7,071	1,172	
	Pós-teste	6,975	1,347	
	<i>Follow-up</i>	6,765	1,234	$Z_{(PO,FU)} = -0,821$
	Pré-teste	6,578	1,204	$Z_{(PE,FU)} = -0,220$
	<i>Follow-up</i>	6,571	1,276	
Tendência a Alta	Pré-teste	6,309	1,659	$Z_{(PE,PO)} = -2,252^*$
	Pós-teste	6,818	1,487	
	Pós-teste	6,625	1,047	
	<i>Follow-up</i>	6,708	1,468	$Z_{(PO,FU)} = -0,896$
	Pré-teste	6,775	1,590	$Z_{(PE,FU)} = -1,200$
	<i>Follow-up</i>	6,983	0,974	
Alta	Pré-teste	6,706	1,462	$Z_{(PE,PO)} = -0,597$
	Pós-teste	6,812	1,845	
	Pós-teste	7,300	1,358	
	<i>Follow-up</i>	7,250	1,338	$Z_{(PO,FU)} = -0,568$
	Pré-teste	6,928	1,037	$Z_{(PE,FU)} = -1,682$
	<i>Follow-up</i>	7,464	0,894	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

Conforme apresentado na Tabela 22, quando analisada a Responsividade Baixa, o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando comparado o Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -2,229$, $p = 0,026$), ou seja, reduziu a frequência da responsividade baixa e aumentou o desempenho. Ainda, quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,724$, $p = 0,085$), o resultado foi marginalmente significativo e do Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,807$, $p = 0,420$), os resultados não foram estatisticamente significativos. Quando associada a Responsividade Tendência a Baixa, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,992$, $p = 0,321$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,821$, $p = 0,412$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,220$, $p = 0,826$).

Ainda, conforme apresentado na Tabela 22, quando associada à Responsividade Tendência a Alta, o desempenho foi significativo quando comparado o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -2,252$, $p = 0,024$), o que denota resultados positivos em relação ao desempenho

acadêmico dos alunos possivelmente associados ao aumento da responsividade. Além disso, não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,896, p = 0,370$) e do Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,200, p = 0,230$). Por fim, quando associada à Responsividade Alta (Tabela 34), o desempenho foi marginalmente significativo quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,682, p = 0,093$). Ainda, não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,597, p = 0,551$) e do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,568, p = 0,570$). Nesse caso, divergiu do resultado do GE1 experimental que demonstrou alteração para o Pós-teste, porém, é o resultado esperado, tendo em vista que, para o GE2 experimental, a intervenção ocorreu entre o Pós-teste e o Pós-Teste 1/*Follow-up*.

4.3.3.2 Comparação da dimensão de Exigência do professor com o desempenho acadêmico do aluno

A exigência, segundo Batista (2013), é um constructo que leva em consideração as relações dos professores de monitorarem e controlarem o comportamento dos alunos de forma a estabelecerem limites e regras na sala de aula e também no contexto escolar, como descrever padrões de desempenho e comportamentos que são desejados, as consequências para tais comportamentos ou ausência destes, e cumprir com o que foi estabelecido. A Tabela 23 apresenta a diferença entre as médias do desempenho quando analisada a dimensão da exigência em níveis diferentes para os três períodos de análise.

Tabela 23 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos três períodos analisados para a Dimensão da Exigência do professor GE1 Experimental

Exigência	Período	Média	Desvio-padrão	
Baixa	Pré-teste	7,090	1,00	$Z_{(PE,PO)} = -0,611$
	Pós-teste	7,295	1,218	
	Pós-teste	6,704	1,273	$Z_{(PO,FU)} = -0,051$
	<i>Follow-up</i>	6,704	0,998	
	Pré-teste	6,681	1,177	$Z_{(PE,FU)} = -1,260$
	<i>Follow-up</i>	6,943	1,272	
Tendência a Baixa	Pré-teste	6,088	1,512	$Z_{(PE,PO)} = -2,198^*$
	Pós-teste	6,350	1,031	
	Pós-teste	6,750	0,719	$Z_{(PO,FU)} = -0,102$
	<i>Follow-up</i>	6,852	1,135	
	Pré-teste	6,213	1,637	$Z_{(PE,FU)} = -1,131$
	<i>Follow-up</i>	6,573	0,988	
Tendência a Alta	Pré-teste	6,9125	1,638	$Z_{(PE,PO)} = -0,516$
	Pós-teste	7,0625	1,443	

	Pós-teste	7,400	1,257	
	<i>Follow-up</i>	7,050	0,798	$Z_{(PO,FU)} = -0,816$
	Pré-teste	7,500	--	
	<i>Follow-up</i>	9,500	--	$Z_{(PE,FU)} = --$
Alta	Pré-teste	7,066	1,500	
	Pós-teste	7,337	1,273	$Z_{(PE,PO)} = -1,027$
	Pós-teste	7,520	1,284	
	<i>Follow-up</i>	7,273	1,439	$Z_{(PO,FU)} = -1,041$
	Pré-teste	6,286	1,522	
	<i>Follow-up</i>	6,540	1,275	$Z_{(PE,FU)} = -0,803$

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

Quando analisada a Exigência Baixa (Tabela 23), o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,611$, $p = 0,541$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,051$, $p = 0,959$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,260$, $p = 0,208$). Já quando analisada a Exigência Tendência a Baixa na mesma tabela, o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -2,198$, $p = 0,028$) em que se verifica que o desempenho dos alunos melhorou. Quando comparadas as médias do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,102$, $p = 0,918$) e do Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,131$, $p = 0,258$), não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

Ainda, quando realizada a comparação para a Exigência Tendência a Alta (Tabela 23), o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,516$, $p = 0,606$) ou do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,816$, $p = 0,414$). Com relação à comparação do Pré-teste com o *Follow-up*, a amostra de tal condição foi de 1 ($n = 1$), portanto, não sendo realizada a comparação de médias. Por fim, quando analisada a Exigência Alta, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,027$, $p = 0,304$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -1,041$, $p = 0,298$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,806$, $p = 0,422$). A seguir são apresentados os dados do GE2 Experimental 2.

Tabela 24 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos nos três momentos analisados para a Dimensão da Exigência do professor do GE2 Experimental

Exigência	Período	Média	Desvio-padrão	
Baixa	Pré-teste	5,656	1,894	
	Pós-teste	5,781	1,537	$Z_{(PE,PO)} = -0,634$
	Pós-teste	6,613	1,578	
	<i>Follow-up</i>	6,886	1,736	$Z_{(PO,FU)} = -1,630$
	Pré-teste	5,388	2,328	
	<i>Follow-up</i>	5,416	1,767	$Z_{(PE,FU)} = -0,423$
Tendência a Baixa	Pré-teste	7,221	1,247	
	Pós-teste	7,226	1,048	$Z_{(PE,PO)} = -0,119$
	Pós-teste	6,806	1,202	$Z_{(PO,FU)} = -0,692$

	<i>Follow-up</i>	6,840	1,266	
	Pré-teste	7,643	1,131	
	<i>Follow-up</i>	7,466	0,967	$Z_{(PE,FU)} = -0,515$
Tendência a Alta	Pré-teste	7,200	0,867	
	Pós-teste	7,333	0,520	$Z_{(PE,PO)} = -0,447$
	Pós-teste	7,020	1,403	
	<i>Follow-up</i>	6,562	1,000	$Z_{(PO,FU)} = -1,329$
	Pré-teste	6,480	1,639	
	<i>Follow-up</i>	7,600	0,675	$Z_{(PE,FU)} = -1,48$
Alta	Pré-teste	6,575	1,387	
	Pós-teste	6,425	1,585	$Z_{(PE,PO)} = -0,698$
	Pós-teste	6,875	1,502	
	<i>Follow-up</i>	6,781	1,460	$Z_{(PO,FU)} = -0,282$
	Pré-teste	7,061	1,054	
	<i>Follow-up</i>	7,125	1,150	$Z_{(PE,FU)} = -0,983$

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

Quando analisada a Exigência Baixa (Tabela 24), o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,634$, $p = 0,526$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,630$, $p = 0,103$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,423$, $p = 0,673$). Tal resultado também foi obtido quando verificada a Exigência Tendência a Baixa, em que o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,119$, $p = 0,905$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,692$, $p = 0,489$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,515$, $p = 0,607$).

Ainda, quando analisada a Exigência Tendência a Alta, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,447$, $p = 0,655$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -1,329$, $p = 0,184$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,48$, $p = 0,138$). Por fim, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação da Exigência Alta e o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,698$, $p = 0,485$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,282$, $p = 0,778$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,983$, $p = 0,326$).

Apesar de o desempenho acadêmico ter melhorado em praticamente todas as relações, a maioria das diferenças obtidas não foram significativas. Isso denota, tanto para o GE1 experimental quanto para o G2experimental, que a exigência do professor não se relacionou, nesta amostra, com a melhoria do desempenho para ambos os grupos pesquisados. Talvez a temática sobre exigência não tenha sido adequadamente abordada durante o programa de intervenção proposto.

4.3.3.3 Comparação da dimensão de Coerção do professor com o desempenho acadêmico dos alunos

De acordo com Batista e Weber (2015), na exigência é inevitável que haja contingências aversivas, entretanto, essas ocorrem com uma intensidade suficiente apenas para demonstrar ao aluno que seu comportamento não foi adequado. Porém, quando as consequências são intensas, opressivas e não justificáveis, o Controle Coercitivo está em voga, e os efeitos indesejáveis para os alunos estão presentes. A Tabela 25, abaixo apresentada, demonstra a diferença entre as médias do desempenho quando analisada a coerção baixa para os três períodos de análise.

Tabela 25 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos nos três momentos analisados para a Dimensão da Coerção do professor do GE1 Experimental

Coerção	Período	Média	Desvio-padrão	
Baixa	Pré-teste	6,980	1,270	$Z_{(PE,PO)} = -2,458^*$
	Pós-teste	7,586	1,216	
	Pós-teste	7,587	1,395	$Z_{(PO,FU)} = -0,208$
	<i>Follow-up</i>	7,585	1,288	
	Pré-teste	7,075	1,173	$Z_{(PE,FU)} = -0,491$
	<i>Follow-up</i>	7,209	0,977	
Tendência a Baixa	Pré-teste	7,810	0,938	$Z_{(PE,PO)} = -0,730$
	Pós-teste	8,000	0,637	
	Pós-teste	7,785	1,075	$Z_{(PO,FU)} = -1,893$
	<i>Follow-up</i>	7,200	1,339	
	Pré-teste	8,800	--	$Z_{(PE,FU)} = --$
	<i>Follow-up</i>	7,750	--	
Tendência a Alta	Pré-teste	6,226	1,201	$Z_{(PE,PO)} = 2,294^*$
	Pós-teste	6,826	1,220	
	Pós-teste	6,584	1,115	$Z_{(PO,FU)} = -0,394$
	<i>Follow-up</i>	6,516	1,330	
	Pré-teste	6,407	1,374	$Z_{(PE,FU)} = -2,195^*$
	<i>Follow-up</i>	6,868	1,329	
Alta	Pré-teste	5,871	1,446	$Z_{(PE,PO)} = -1,326$
	Pós-teste	6,081	1,400	
	Pós-teste	6,125	1,550	$Z_{(PO,FU)} = -1,735$
	<i>Follow-up</i>	6,583	1,007	
	Pré-teste	6,017	1,609	$Z_{(PE,FU)} = -2,211^*$
	<i>Follow-up</i>	6,767	1,137	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

Conforme apresentado na Tabela 25, quando analisada a Coerção Baixa, o desempenho aumentou estatisticamente apenas quando comparado o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -2,458, p = 0,014$). Ainda, quando realizada a comparação do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,208, p = 0,835$) e do Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -0,491, p = 0,623$), os resultados não foram estatisticamente significativos. Já quando verificada a Coerção Tendência a Baixa,

o desempenho foi marginalmente significativo quando comparado o Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{PO,FU} = -1,893$, $p = 0,058$). Além disso, quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,730$, $p = 0,465$) o resultado não foi estatisticamente significativo e quando analisado o Pré-teste para o *Follow-up*, repetiu-se a condição da amostra ($n = 1$), impossibilitando a análise de tal condição.

Ainda, para a Coerção Tendência a Alta, o desempenho foi estatisticamente significativo tanto quando comparado o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -2,294$, $p = 0,022$), bem como quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -2,195$, $p = 0,028$), o que sinaliza que a melhoria do desempenho pode estar relacionada inversamente ao uso de estratégias punitivas. A relação entre o Pós-teste e o *Follow-up* não foi estatisticamente significativa ($Z_{PO,FU} = -0,394$, $p = 0,694$). Por fim, quando avaliada a Coerção a Alta, o desempenho foi estatisticamente significativo quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -2,211$, $p = 0,027$) e marginalmente significativo quando analisado o Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{PO,FU} = -1,735$, $p = 0,083$). A relação entre o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,326$, $p = 0,185$) não foi estatisticamente significativa. Os resultados mostraram que um maior escore em Controle Coercitivo relaciona-se a um menor desempenho escolar do estudante, sendo essa relação estatisticamente significativa ($p < 0,05$). A partir desse resultado, conclui-se que a utilização pelo professor de práticas coercitivas, criando clima negativo em sala de aula, não se relaciona a um bom desempenho escolar dos alunos. Aponta-se a necessidade de substituição dessas práticas coercitivas por práticas positivas (Souza & Batista, 2015).

A seguir, na Tabela 26 são apresentados os dados de comparação de médias do desempenho acadêmico dos alunos dos três períodos analisados para a dimensão da coerção do professor do GE2 Experimental.

Tabela 26 – Comparação de médias do Desempenho acadêmico dos alunos nos três momentos analisados para a Dimensão da Coerção do professor do GE2 Experimental

Coerção	Período	Média	Desvio-padrão	
Baixa	Pré-teste	8,050	0,608	$Z_{(PE,PO)} = -1,342$
	Pós-teste	7,416	0,381	
	Pós-teste	6,972	1,187	$Z_{(PO,FU)} = -2,688^{**}$
	<i>Follow-up</i>	7,375	0,858	
	Pré-teste	7,833	0,877	$Z_{(PE,FU)} = 0,000$
	<i>Follow-up</i>	7,750	0,750	
Tendência a Baixa	Pré-teste	8,083	1,010	$Z_{(PE,PO)} = -0,447$
	Pós-teste	7,833	1,040	
	Pós-teste	7,312	1,667	$Z_{(PO,FU)} = 0,477$
	<i>Follow-up</i>	7,343	1,657	
	Pré-teste	5,750	1,250	$Z_{(PE,FU)} = -1,604$
	<i>Follow-up</i>	6,666	0,877	
Tendência a Alta	Pré-teste	6,718	1,520	$Z_{(PE,PO)} = -0,815$
	Pós-teste	6,932	1,321	

	Pós-teste	6,928	1,299	$Z_{(PO,FU)} = -0,854$
	<i>Follow-up</i>	6,887	1,310	
	Pré-teste	6,555	1,289	$Z_{(PE,FU)} = -1,816$
	<i>Follow-up</i>	6,828	1,127	
Alta	Pré-teste	6,033	1,667	$Z_{(PE,PO)} = -1,593$
	Pós-teste	6,450	1,830	
	Pós-teste	5,500	2,384	$Z_{(PO,FU)} = -0,447$
	<i>Follow-up</i>	5,166	1,010	
	Pré-teste	6,025	1,730	$Z_{(PE,FU)} = -1,069$
	<i>Follow-up</i>	5,187	0,826	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Fonte: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Conforme apresentado na Tabela 26, quando associada a Coerção Baixa, o desempenho diferiu estatisticamente apenas quando comparado o Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -2,688$, $p = 0,007$), o que denota resultados muito positivos. Quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,342$, $p = 0,180$) e do Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = 0,00$, $p = 1,000$), os resultados não foram estatisticamente significativos. Ainda, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação da a Coerção Tendência a Baixa (Tabela 38) e o Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,447$, $p = 0,655$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,655$, $p = 0,477$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,604$, $p = 0,109$).

Já quando analisada a Coerção Tendência a Alta, o desempenho foi marginalmente significativo quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,816$, $p = 0,069$). Quando realizada a comparação do Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -0,815$, $p = 0,415$) e do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,854$, $p = 0,393$) os resultados não foram estatisticamente significativos. Por fim, o desempenho não diferiu estatisticamente quando realizada a comparação da Coerção Alta entre Pré-teste com o Pós-teste ($Z_{(PE,PO)} = -1,593$, $p = 0,111$), do Pós-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PO,FU)} = -0,477$, $p = 0,655$), ou quando comparado o Pré-teste com o *Follow-up* ($Z_{(PE,FU)} = -1,069$, $p = 0,285$).

4.4 APRESENTAÇÃO DE DADOS POR GRUPO SOBRE ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES

4.4.1 Dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) do GControle

Conforme descrito na Tabela 27, este Grupo Controle (GControle) composto por sete professores participantes, seis de gênero feminino e um de gênero masculino, tinha a idade média de 42,9 anos; tempo de experiência na atividade de professor com média de 19,3 anos; a média de alunos em sala de aula foi de 22 crianças; sobre a formação acadêmica, 100% dos participantes tiveram especialização *lato sensu*, 42,9% com formação em Pedagogia e 14,3% com licenciatura (Geografia) e outros três professores equivalentes à 42,9% com formação em Magistério/Normal Superior; 71% dos participantes residiam no município onde a pesquisa foi realizada e 29% em cidades vizinhas, todos trabalham 40hs semanais, não exclusivamente na escola pesquisada. O GControle foi composto por dois professores do terceiro ano, três professores do quarto ano e dois professores do quinto ano.

Tabela 27 – Descritivo dos professores que compõem o GControle

Turma	Idade	Formação no Ensino Superior	Especialização	No. Alunos	Trabalho (hs/semana)	Experiência (anos)	Estado civil	Filhos
P 1	45	Normal Superior	Psicopedagogia	25	40	26	Casada	2
P 2	34	Pedagogia	Ed. especial/Gestão	26	40	08	Solteira	2
P 3	41	Magistério	Psicopedagogia	22	40	17	Casada	1
P 4	52	Pedagogia	Gestão Escolar	21	40	31	Divorciada	1
P 5	38	Pedagogia	Psicopedagogia	22	40	15	Divorciada	2
P 6	43	Geografia	Psicopedagogia/MBA	19	40	12	Solteira	0
P 7	47	Normal Superior	Psicopedagogia	20	20	26	Casada	3

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A seguir, os dados foram apresentados por classe, sendo que os alunos da classe responderam ao instrumento sobre a qualidade da interação com o seu professor regente no Pré-teste e no Pós-teste¹⁶. Este grupo, após o término da intervenção com o grupo experimental, também participou do programa de intervenção e, a partir de então, torna-se o GE2 experimental

¹⁶ Em função do percurso da pesquisa, todos os dados apresentados nas tabelas e figuras do GControle como Pré-teste e Pós-Teste devem ser compreendidos como Linha de Base 1 (Pré-teste 1) e Linha de Base 2 (Pós-teste 1), sendo mantidas as nomenclaturas para ambos os grupos conforme a Figura 3, mesmo que para o GControle não exista Follow up, apenas Pós-teste que é compatível ao terceiro momento de coleta.

e os resultados pós-intervenção estão apresentados na subseção 4.4.3. A seguir, a Figura 15 apresenta os dados do IELP para a Turma P1.

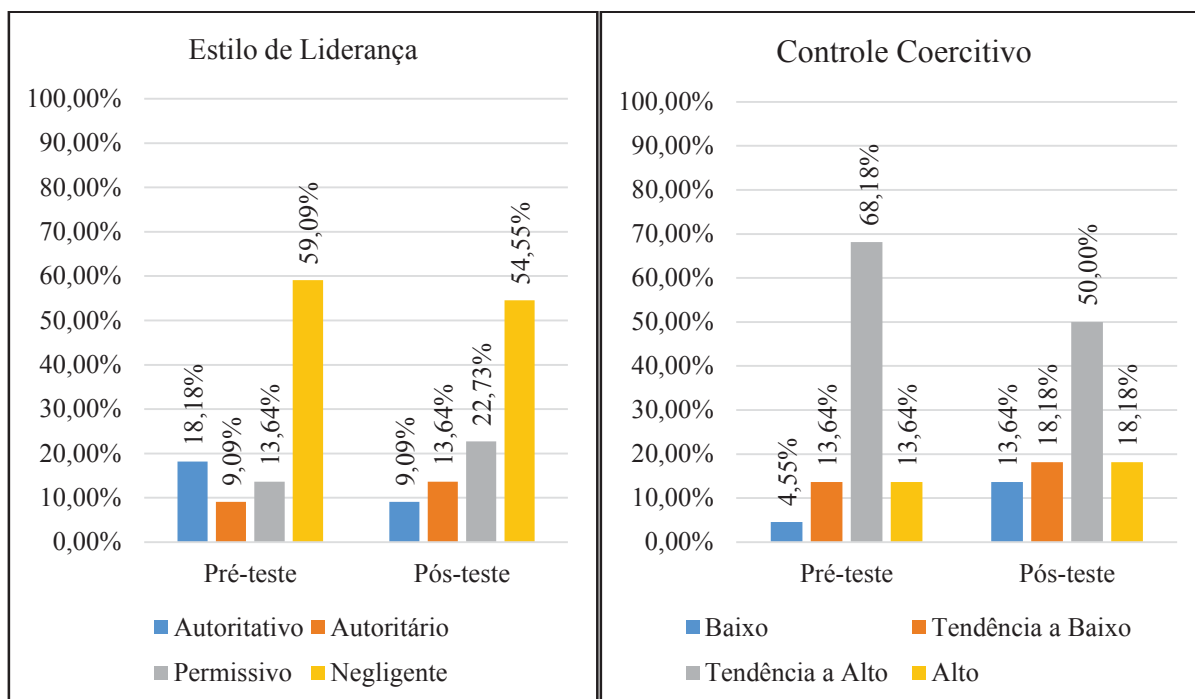


Figura 15 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P1 na percepção dos alunos do GControle

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme demonstrado na Figura 15, mostra que no Pré e no Pós-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 14,000$; $p = 0,003$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 11,091$; $p = 0,011$) houve a predominância da liderança Negligente. Não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,551$, $p = 0,582$) o que era esperado, pois esse grupo não teve intervenção. No que se refere ao Controle Coercitivo, houve diferença estatisticamente significativa para o Pré-teste ($\chi^2 = 22,364$; $p = 0,000$), com a predominância do Controle Coercitivo Tendência a Alto. Com relação ao Pós-teste, este foi marginalmente significativo ($\chi^2 = 9,200$; $p = 0,056$), com o Controle Coercitivo Tendência a Alto. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o momento do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,508$, $p = 0,132$), igualmente previsto. A seguir, serão apresentados os dados de Pré-teste do GControle, por turma. A Figura 16 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P2 do GControle no Pré-teste e Pós-teste.

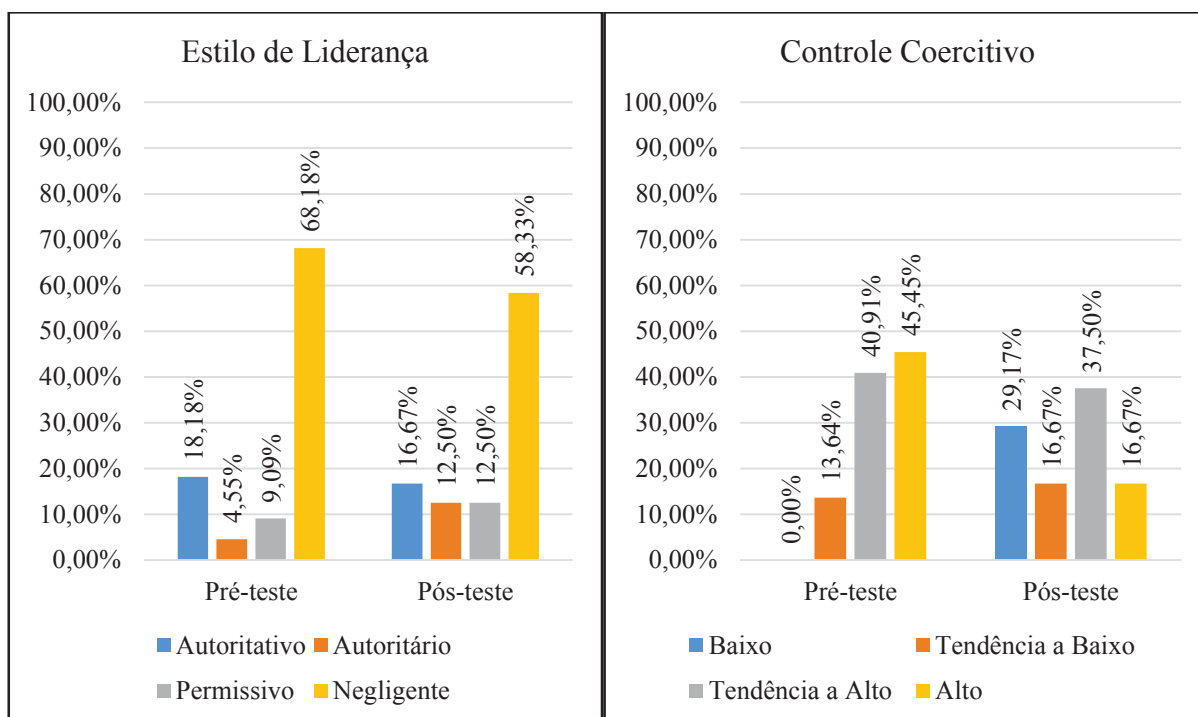


Figura 16 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P2 na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Com relação à Turma P2, conforme apresentado na Figura 16, houve diferença estatisticamente significativa nos Estilos de Liderança para o Pré-teste ($\chi^2 = 22,727$; $p = 0,000$) e para o Pós-teste ($\chi^2 = 14,333$; $p = 0,002$), ambos com a predominância da Liderança Negligente. Além disso, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o momento do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,416$. $p = 0,667$). No que tange ao Controle Coercitivo da Turma P2, não houve diferença estatisticamente significativa dentro dos grupos analisados ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 3,909$; $p = 0,142$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 5,923$; $p = 0,205$). Ainda, foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -2,918$, $p = 0,004$), indicando que houve mudança de tal variável do primeiro para o segundo momento considerado na análise, ou seja, sem intervenção houve uma diminuição considerável do Controle Coercitivo, o que pode ser explicado pelo maior tempo de convivência entre professores e alunos, ou ainda pelos professores estarem mais atentos à forma de controlar a classe, pois, na segunda coleta, tinham conhecimento de que seriam coletados dados novamente. Na sequência, são apresentados os dados da Turma P3.

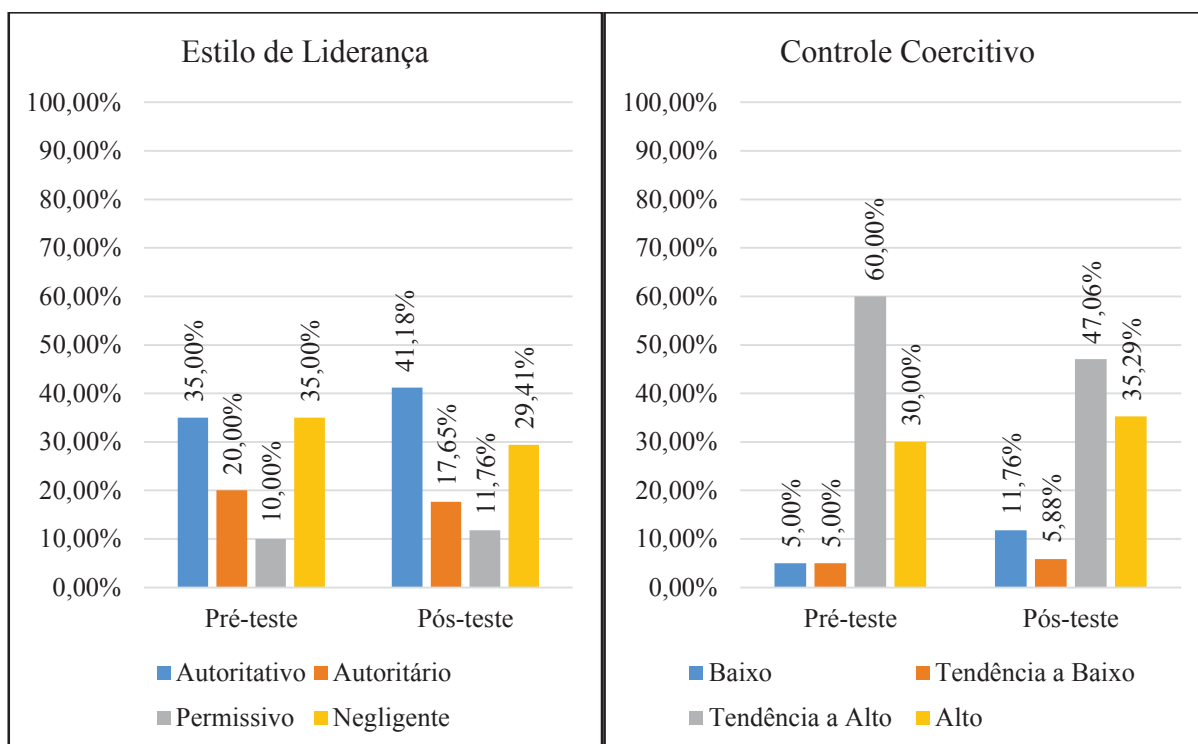


Figura 17 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P3 na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A Turma P3, conforme demonstrado na Figura 17, diferiu estatisticamente apenas no Pós-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 3,600$; $p = 0,308$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 3,471$; $p = 0,325$), este caracterizado pelo Estilo de Liderança “Autoritativo”. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o momento do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,264$, $p = 0,792$). No que tange ao Controle Coercitivo da Turma P3, apenas o Pré-teste foi estatisticamente significativo ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 16,400$; $p = 0,001$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 7,545$; $p = 0,110$), sendo este caracterizado como “Tendência a Alto”. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o momento do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = 0,000$, $p = 1,000$). A Figura 18 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P4.

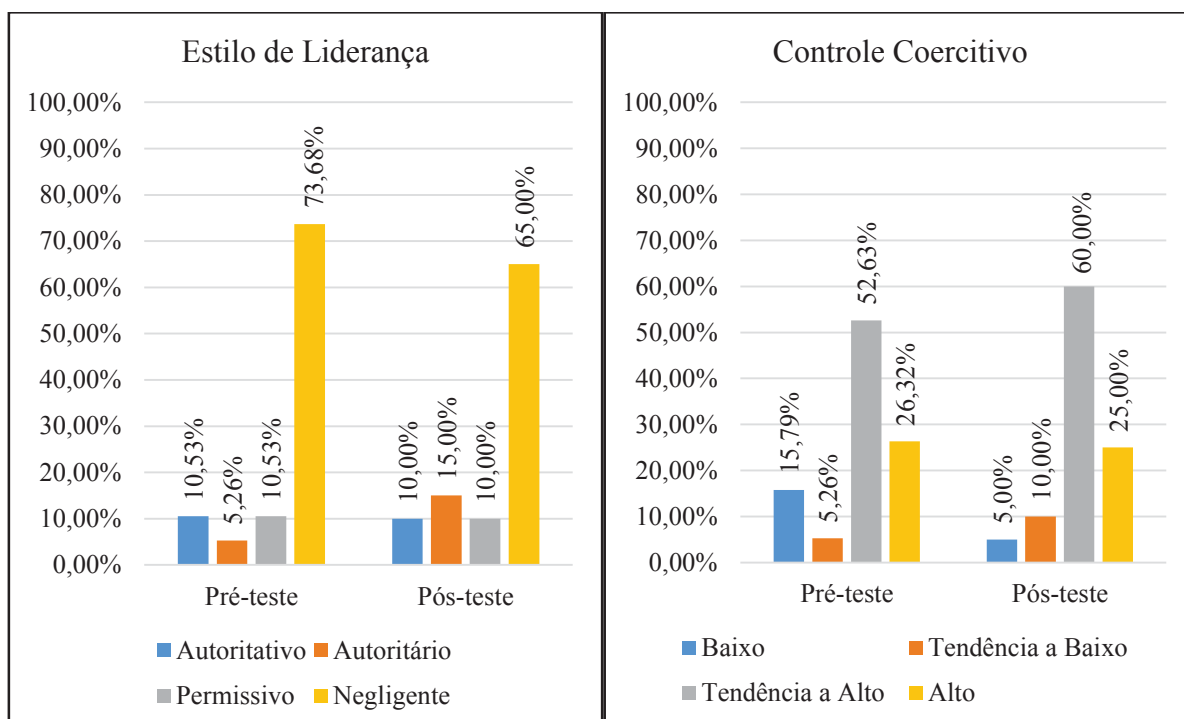


Figura 18 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P4 na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A Turma P4, conforme demonstrado na Figura 18, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,849$, $p = 0,396$). Com relação à Turma P4, esta diferiu estatisticamente nos períodos de aplicação da pesquisa para o Controle Coercitivo ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 9,421$; $p = 0,024$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 20,667$; $p = 0,000$), estes caracterizados como “Tendência a Alto”. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,500$, $p = 0,617$). Esse caso desperta o interesse em observar que o professor apresentou predomínio de avaliação de estilo negligente e alto índice de controle coercitivo o que remete a pensar em baixo nível de responsividade e exigência, somados a práticas ameaçativas e/ou punitivas. Na Figura 19 são apresentados os dados do Controle Coercitivo da Turma P5.

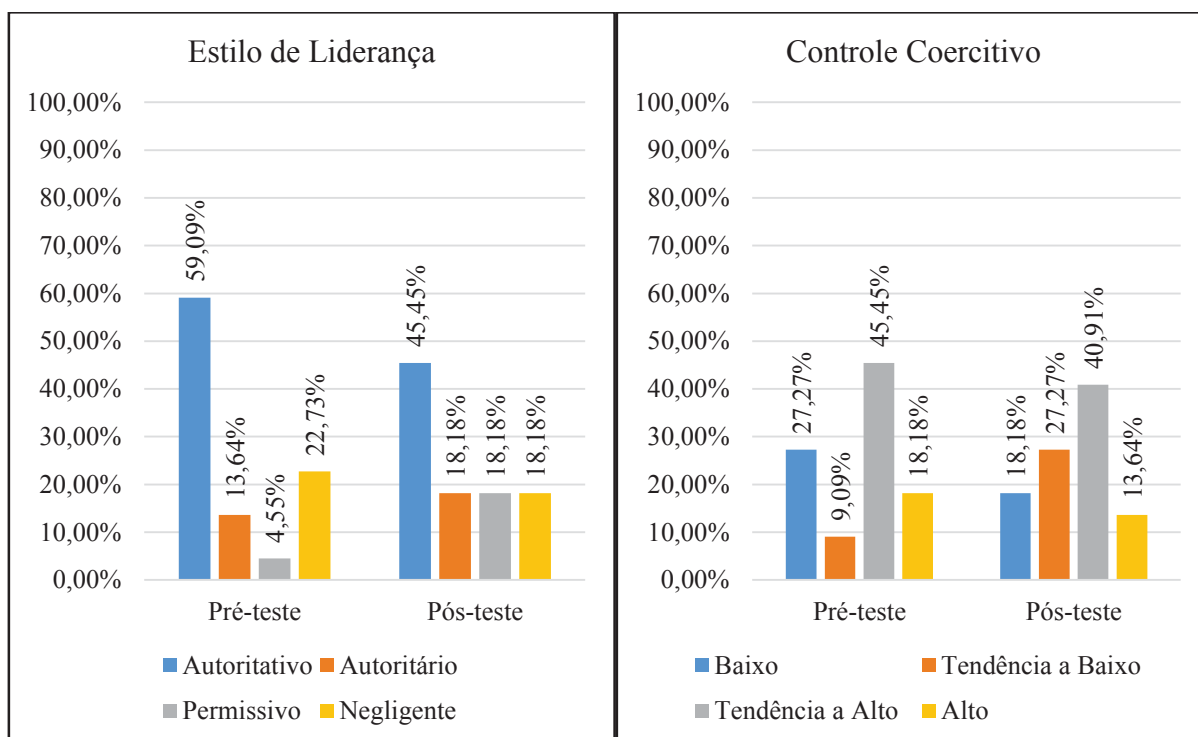


Figura 19 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P5 na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A Turma P5, conforme demonstrado na Figura 19, diferiu estatisticamente apenas no Pré-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 15,091$; $p = 0,002$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 4,909$; $p = 0,179$), este caracterizado pelo Estilo de Liderança “Autoritativo”. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,602$, $p = 0,547$). No que tange ao Controle Coercitivo da Turma P5, apenas o Pré-teste foi marginalmente significativo ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 6,364$; $p = 0,095$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 3,818$; $p = 0,282$), sendo este caracterizado como “Tendência a Alto”. Também, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,108$, $p = 0,914$). A Figura 20 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P6.

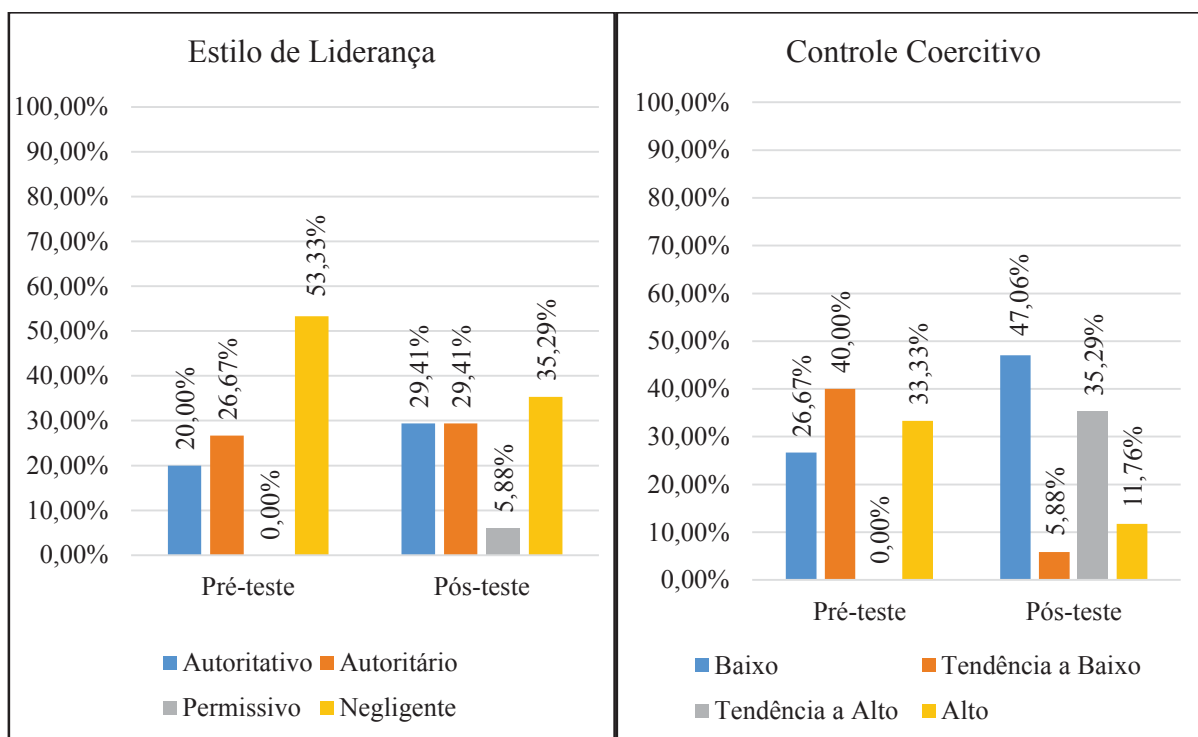


Figura 20 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P6 na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Quando analisados os Estilos de Liderança da Turma P6, conforme apresentado na Figura 20, não houve diferença estatisticamente significativa para os dois momentos analisados ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 2,800$; $p = 0,247$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 3,471$; $p = 0,325$). Também não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -0,412$ $p = 0,680$). Com relação ao Controle Coercitivo da Turma P6, apresentado na Figura 20, houve diferença estatisticamente significativa apenas para o Pós-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 0,400$; $p = 0,819$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 9,684$; $p = 0,046$), neste havendo a predominância do Controle Coercitivo “Baixo”. Além disso, foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -2,228$, $p = 0,026$), havendo mudança no Controle Coercitivo do Pré para o Pós-teste, ou seja, o professor teve predomínio de controle Coercitivo “Tendência a baixo” e com o passar do tempo foi “afrouxando” ainda mais o seu controle. Na sequência, por meio da Figura 21, são apresentados os dados da Turma P7.

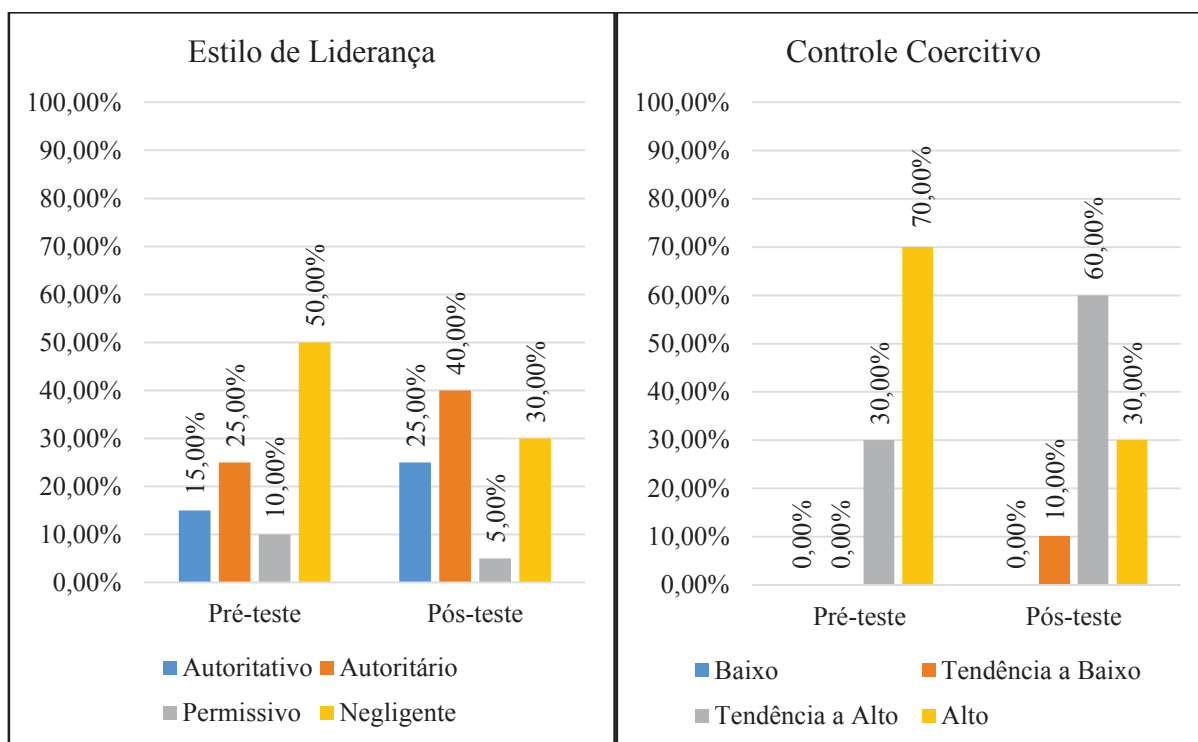


Figura 21 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P7 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Referente à análise dos Estilos de Liderança da Turma P7, conforme apresentado na Figura 21, houve diferença marginalmente significativa para o Pré-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 7,600$; $p = 0,055$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 5,200$; $p = 0,158$), caracterizando o professor como “Negligente”. Foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,865$, $p = 0,062$). Ainda com relação à Turma P7, esta diferiu estatisticamente apenas no Pós-teste para o Controle Coercitivo ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 6,000$; $p = 0,115$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 7,600$; $p = 0,022$), este caracterizado como “Tendência Alto”. Ainda, foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -2,640$, $p = 0,008$), havendo mudança do Controle Coercitivo Alto no primeiro período para Tendência a Alto no segundo período de análise.

Entre professores das classes P2, P6 e P7, identificaram-se mudanças importantes na percepção dos alunos sobre o comportamento, principalmente para a redução do Controle Coercitivo utilizado pelos professores, mesmo ainda sem as intervenções. Hipotetiza-se que os professores participantes conheciam estratégias de controle não coercitivas e que, por motivos diversos, deixavam de utilizá-los em alguns momentos, elegendo ameaças e punições para controle da classe. Ao participar da pesquisa, passaram a discriminar e a apresentar estratégias distintas das utilizadas no Pré-teste. Além disso, o fato de responder pela segunda vez ao questionário, na Linha de base 2, e conhecendo os itens, ou mesmo, por saber que “estariam

sendo avaliados”, podem ter sido estabelecidas maneiras mais apropriadas para o controle do comportamento dos seus alunos. Ressalta-se, ainda, que, no período de espera, os participantes do GControle e do GE1 Experimental podem ter conversado entre si, fato que pode ter levado os professores do GControle a estarem mais atentos ao seu próprio comportamento.

4.4.2 Dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores - (IELP) do GE1 – Grupo Experimental 1

Este Grupo Experimental 1 (GE1 Experimental) composto por sete professores participantes, seis de gênero feminino e um de gênero masculino, tinha a idade média de 42,6 anos; tempo de experiência na atividade de professor com média de 16,28 anos; a média de alunos em sala de aula foi de 24 crianças; sobre a formação acadêmica, 86% dos participantes tiveram especialização *lato sensu*, 71% com formação em Pedagogia e 29% com licenciatura (uma em Geografia e uma em Letras); 71% dos participantes residiam no município onde a pesquisa foi realizada e 29% em cidades vizinhas. O GE1 Experimental foi composto três professores do terceiro ano, dois professores do quarto ano e duas professoras do quinto ano, dados representados na Tabela 28.

Tabela 28 – Descritivo dos professores que compõem o GE1 Experimental

Turma	Idade	Formação no Ensino Superior	Especialização	No. Alunos	Trabalho (hs/semana)	Experiência (anos)	Estado civil	Filhos
P 8	53	Pedagogia	Educação Especial	25	40	33	Casado	2
P 9	47	Pedagogia	-	23	20	8	Casada	2
P 10	39	Letras Espanhol	Literatura	25	40	9	Casada	1
P 11	49	Geografia	Não informado	24	40	29	União Estável	1
P 12	38	Pedagogia	Ed. Especial/DI	23	40	10	Solteira	0
P 13	45	Pedagogia	Ed. Especial/Libras	23	40	15	Casada	3
P 14	33	Matemática	Ed. Inclusiva/Gestão	25	20	26	Casada	2

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Abaixo estão descritos os resultados coletados no Pré-teste, Pós-teste e *Follow-up*. A Figura 22 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P8.

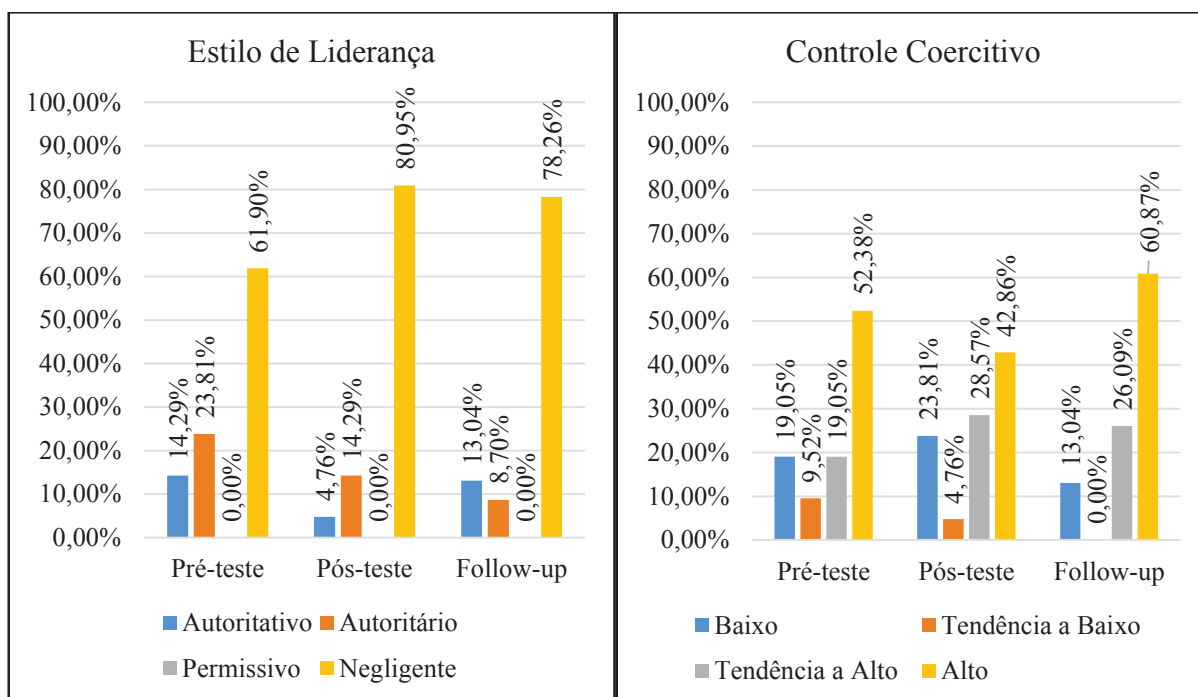


Figura 22 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P8 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A Turma P8, conforme demonstrado na Figura 22, diferiu estatisticamente nos três períodos de aplicação da pesquisa em relação ao Estilo de Liderança ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 8,000$; $p = 0,018$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 21,714$; $p = 0,000$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 20,957$; $p = 0,000$), todos estes caracterizados pelo Estilo de Liderança “Negligente”. Ainda, foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,841$, $p = 0,066$) sendo que o estilo Negligente aumentou, o que quer dizer que o comportamento do professor está associado ao baixo envolvimento e à baixa exigência, mesmo após a participação no grupo de intervenção. Quando contrastados os demais períodos, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z_{\text{Pos-Follw}} = -0,598$, $p = 0,550$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -1,294$, $p = 0,720$). Com relação ao Controle Coercitivo da Turma P8, houve diferença estatisticamente significativa para o Pré-teste e para o *Follow-up* ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 8,905$; $p = 0,031$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 6,800$; $p = 0,147$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 14,200$ $p = 0,003$), nestes havendo a predominância do Controle Coercitivo “Alto” aumentando também, nesse caso, comportamentos punitivos por parte do professor em relação aos seus alunos.

Ainda, foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparado o período do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z = -1,727$, $p = 0,084$). Quando contrastados os demais períodos, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z_{\text{Pos-Pós}} = -0,359$, $p = 0,720$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,962$, $p = 0,336$). Na sequência, são apresentados os dados da Turma P9.

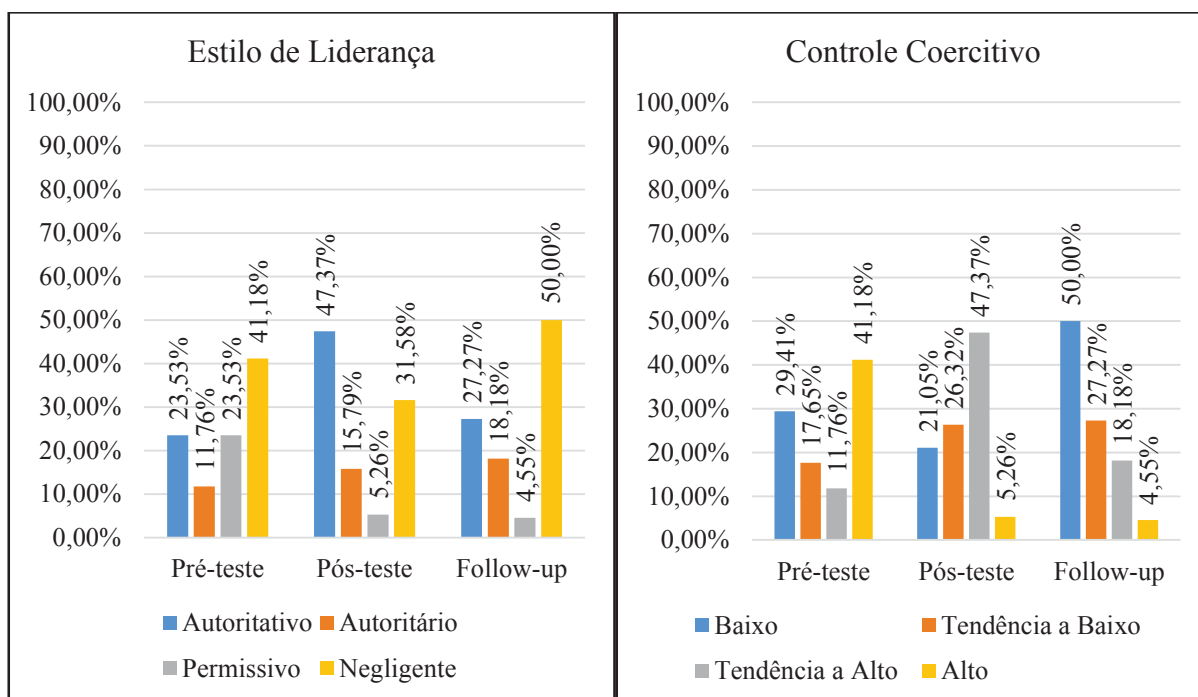


Figura 23 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P9 na percepção dos alunos
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Com relação à Turma P9, conforme apresentado na figura 23, houve diferença estatisticamente significativa para o *Follow-up*, com a predominância da liderança “Negligente”, e marginalmente significativa para o Pós-teste, com o Estilo de Liderança “Autoritativo” ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 3,000$; $p = 0,392$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 7,737$; $p = 0,052$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 9,636$; $p = 0,022$). Foi identificada diferença significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,980$, $p = 0,048$). Quando contrastados os demais períodos, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,993$, $p = 0,321$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -1,081$, $p = 0,376$), ou seja, a percepção dos alunos apontou para a melhoria das estratégias utilizadas pelo professor apontando para o Estilo Autoritativo após sua participação no programa de intervenção para qualidade de interação escolar. Isso quer dizer que esse participante aprendeu ou recordou estratégias para melhora da qualidade da interação com alunos, no entanto, esse caso precisaria de acompanhamento constante para a manutenção das respostas. Além disso, pode-se pensar que os alunos poderiam estar habituados com o controle coercitivo e quando a professora não o faz uso, ou usa pouco, é percebida como negligente (no terceiro momento de coleta).

Já para o Controle Coercitivo da Turma P9, apenas o *Follow-up* foi estatisticamente significativo ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 3,471$; $p = 0,325$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 7,217$; $p = 0,125$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 15,043$; $p = 0,005$), sendo este caracterizado como “Baixo”. Ainda, foi identificada diferença significativa quando comparado o momento do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z = -1,996$, $p = 0,046$) e do Pré-

teste para o *Follow-up* ($Z = -2,623, p = 0,009$). Quando contrastados o período do Pré-teste para o Pós-teste, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -0,885, p = 0,376$), o que quer dizer que possivelmente esse participante apresentou redução importante com relação aos comportamentos de ameaças e punições na classe. A Figura 24 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P10.

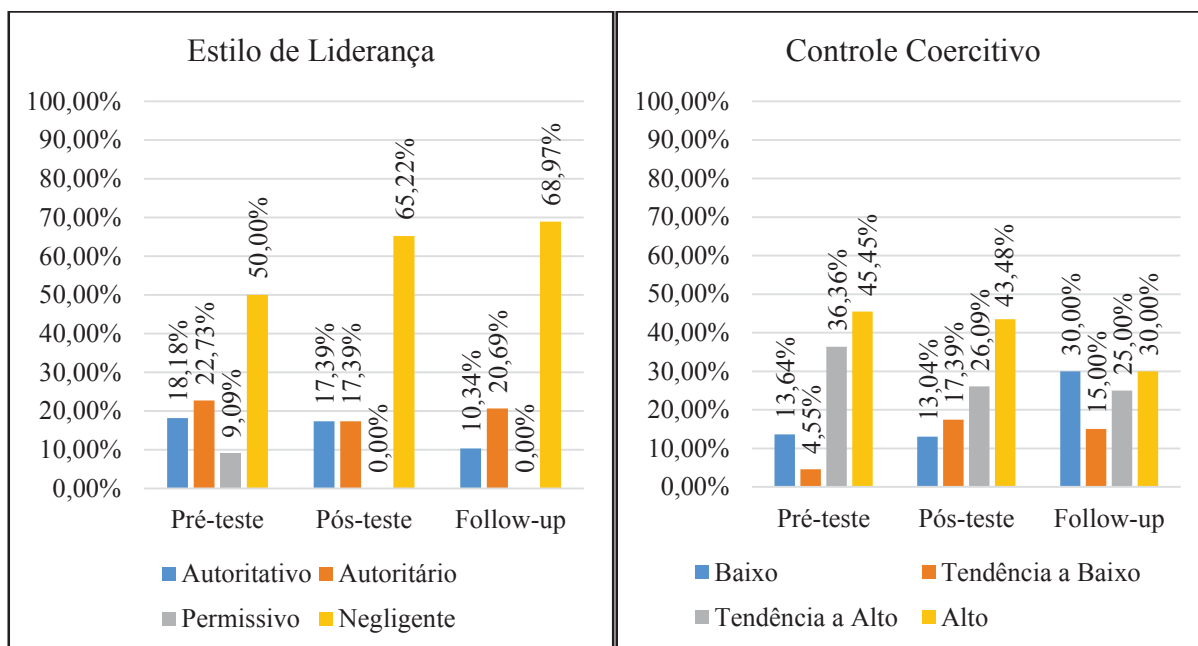


Figura 24 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P10 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Com relação à Turma P10, conforme apresentado na Figura 24, houve diferença estatisticamente significativa para o Pré-teste ($\chi^2 = 8,182; p = 0,042$) e para o Pós-teste ($\chi^2 = 10,522; p = 0,005$), ambos com a predominância da Liderança Negligente. Para o *Follow-up*, foi encontrada diferença marginalmente significativa ($\chi^2 = 4,900; p = 0,86$). Quando contrastados com dados do grupo, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparado os três momentos de coletas ($Z_{\text{Pré-Pos}} = -0,606, p = 0,545$; $Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,544, p = 0,586$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,271, p = 0,787$). Nesse caso, então, identificaram-se poucas ou nenhuma mudança positiva, sendo que houve o aumento de práticas de baixa exigência e responsividade (estilo Negligente) e uma pequena redução de práticas coercitivas. Referente ao Controle Coercitivo da Turma P10, houve diferença estatisticamente significativa apenas para o Pré-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 9,636; p = 0,022$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 6,692; p = 0,153$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 1,308; p = 0,860$), neste havendo a predominância do Controle Coercitivo “Alto”. Ainda, foi identificada diferença significativa quando comparado o período do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z = -2,814, p = 0,005$) e diferença marginalmente significativa para o período do Pré-teste para o *Follow-*

up ($Z = -1,727$, $p = 0,084$). Quando contrastados o Pré-teste com o Pós-teste, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -0,577$, $p = 0,564$). Mesmo com as mudanças observadas na frequência da percepção entre os alunos, o Controle coercitivo tendência à alto ainda prevaleceu. No caso analisado, o programa de intervenção parece ter impactado positivamente no comportamento do (a) professor (a), pois mudou do estilo permissivo para Estilo Autoritativo. Porém no *Follow-up* começa a crescer o estilo negligente, interessante notar que quando o Controle Coercitivo era predominantemente baixo (Pré-teste), ela foi avaliada como permissiva. Quando distribui o Controle Coercitivo nas quatro possibilidades, é identificada no Estilo Autoritativo. A Figura 25 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P11.

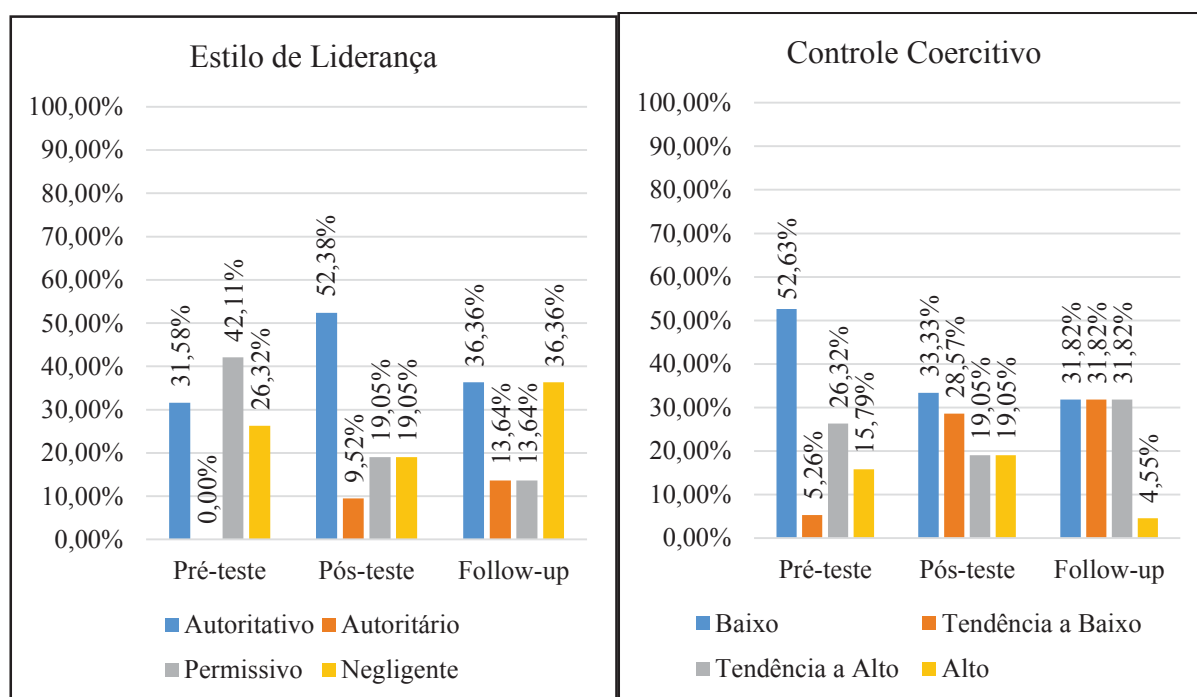


Figura 25 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P11 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A Turma P11, conforme demonstrado na Figura 25, diferiu estatisticamente apenas no Pós-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 0,737$; $p = 0,692$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 8,905$; $p = 0,031$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 4,545$; $p = 0,208$), este caracterizado pelo Estilo de Liderança “Autoritativo”, após a intervenção. Ainda, foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -2,021$, $p = 0,043$). Quando contrastados os demais momentos, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,715$, $p = 0,474$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,991$, $p = 0,322$), o que mostra a manutenção dos comportamentos.

Ainda com relação à Turma P11, esta diferiu estatisticamente apenas no Pré-teste para o Controle Coercitivo ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 9,421$; $p = 0,024$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 2,250$; $p = 0,690$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 7,667$; $p = 0,105$), este caracterizado como “Baixo”. Além disso, não foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparados os três momentos do teste ($Z_{\text{Pré-Pós}} = -0,137$, $p = 0,891$; $Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,265$, $p = 0,719$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,465$, $p = 0,642$). Na Figura 26 são apresentados os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P12.

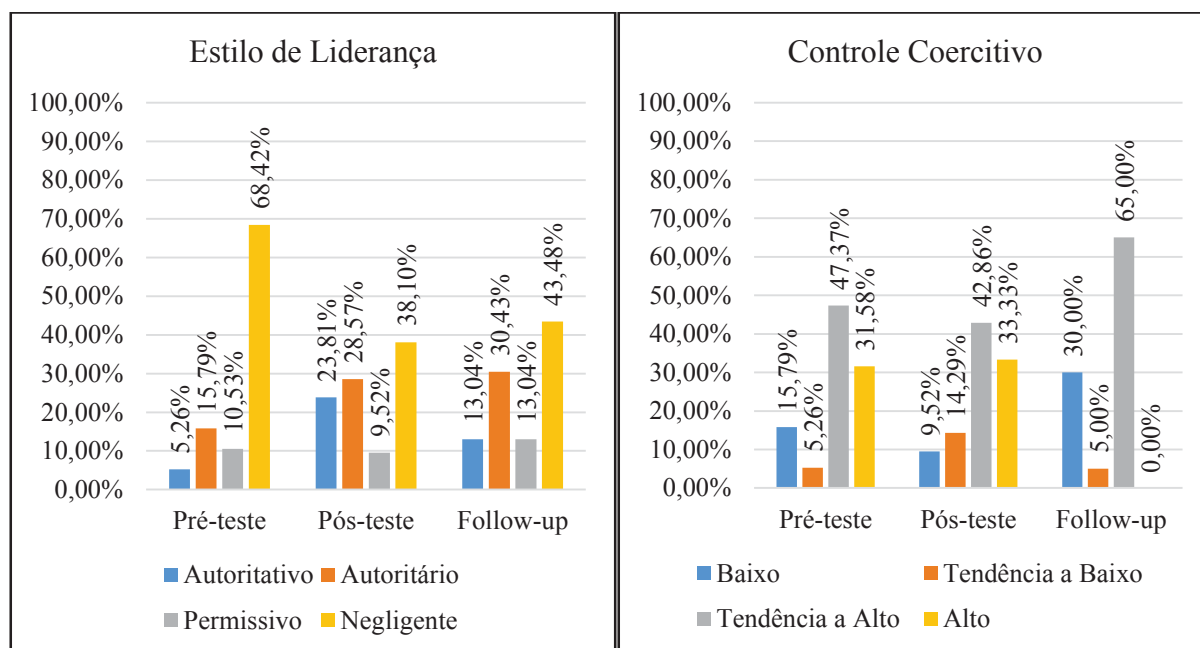


Figura 26 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P12 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Com relação à Turma P12, conforme apresentado na Figura 26, houve diferença estatisticamente significativa apenas para o Pré-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 19,526$; $p = 0,000$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 3,571$; $p = 0,312$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 6,043$; $p = 0,110$), este com a predominância da Liderança “Negligente”. Ainda, foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparado o período do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -2,183$, $p = 0,029$). Quando contrastados os demais períodos, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,922$, $p = 0,356$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -1,109$, $p = 0,267$).

No que tange ao Controle Coercitivo da Turma P12, o *Follow-up* foi estatisticamente significativo ($\chi^2 = 14,391$; $p = 0,002$), já o Pré-teste ($\chi^2 = 7,737$; $p = 0,052$) e o Pós-teste ($\chi^2 = 8,957$; $p = 0,062$) foram marginalmente significativos, estes estatisticamente como “Tendência a Alto”. Ainda, não foi identificada diferença marginalmente significativa quando comparados os três períodos do teste ($Z_{\text{Pré-Pós}} = -0,201$, $p = 0,841$; $Z_{\text{Pós-Follow}} = -1,543$, $p = 0,123$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,543$, $p = 0,587$). Interessante notar que a P12 apresentava estilo predominantemente

negligente e que após a intervenção passou a apresentar comportamentos compatíveis aos Estilos Autoritativo e Autoritário. Porém no *Follow-up* nota-se o retorno gradativo seu padrão de comportamentos compatíveis a Negligencia, seguido de Autoritário. Estes dados são coerentes com o aumento de Controle Coercitivo com “Tendência a Alto” no *Follow-up*. A Figura 27 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P13.

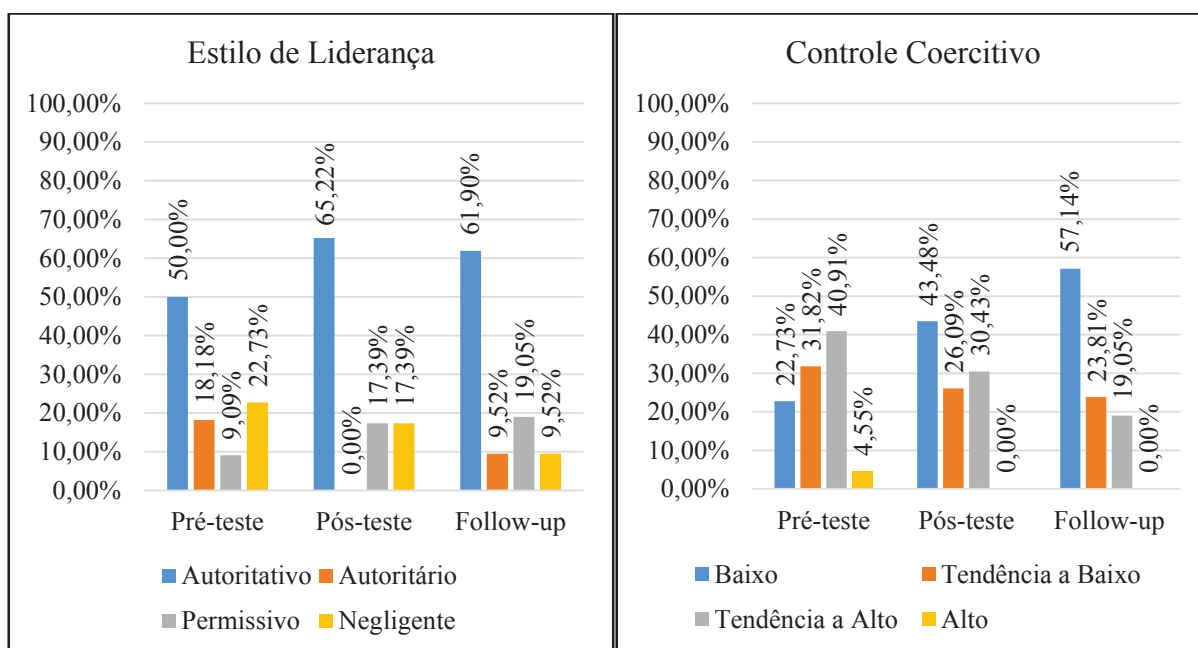


Figura 27– Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P13 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Ainda com relação à Turma P13, conforme apresentado na Figura 27, esta diferiu estatisticamente nos três períodos de aplicação da pesquisa para Estilo de Liderança ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 8,182$; $p = 0,042$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 10,522$; $p = 0,005$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 15,762$; $p = 0,001$), todos estes caracterizados como “Autoritativo”. Além disso, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparados os três períodos do teste ($Z_{\text{Pré-Pós}} = -0,468$, $p = 0,640$; $Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,720$, $p = 0,787$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,781$, $p = 0,435$).

Com relação ao Controle Coercitivo da Turma P13, este foi estatisticamente significativo para o *Follow-up* ($\chi^2 = 9,870$; $p = 0,20$), com a predominância do controle coercitiva “Baixo”, marginalmente significativo para o Pré-teste ($\chi^2 = 6,364$; $p = 0,095$), também caracterizado como “Baixo” e não significativo para o Pós-teste ($\chi^2 = 1,130$; $p = 0,568$). Foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparados os Pré-testes com o *Follow-up* ($Z = -2,045$, $p = 0,041$) e marginalmente significativa quando comparado o Pré-teste com o Pós-teste ($Z = -1,848$, $p = 0,065$). Os períodos de Pós-teste para o *Follow-up* não diferiram estatisticamente ($Z = -0,880$, $p = 0,379$). Neste caso o programa de intervenção só

potencializou o Estilo Autoritativo já presente no repertório comportamental da professora, pois desenvolveu no programa e manteve no Follow-up, Controle Coercitivo mais baixo. A Figura 28 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo para a Turma P14.

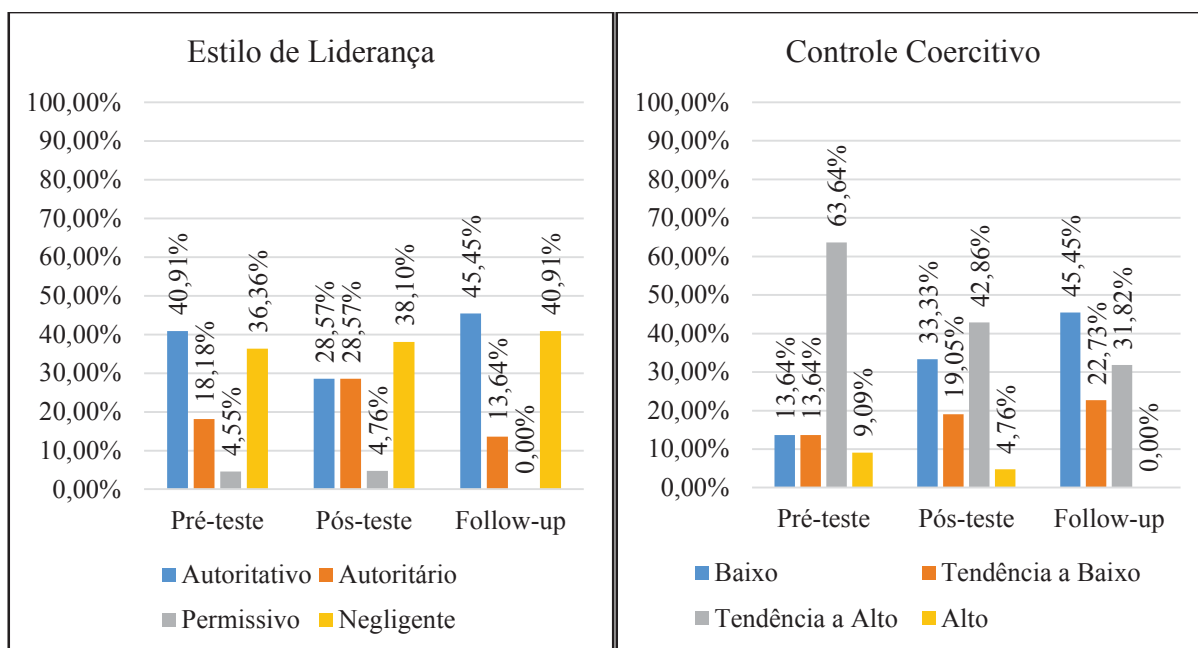


Figura 28 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P14 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Por fim, o Estilo de Liderança para a Turma P14 foi marginalmente significativo apenas para o Pré-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 7,455$; $p = 0,059$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 5,095$; $p = 0,165$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 3,909$; $p = 0,142$), este caracterizado como “Autoritativo”. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa quando comparados os três períodos do teste ($Z_{\text{Pré-Pós}} = -0,719$, $p = 0,472$; $Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,268$, $p = 0,775$; $Z_{\text{Pré-Follow}} = -0,406$, $p = 0,685$).

Referente ao Controle Coercitivo da Turma P14, conforme apresentado na Figura 28, este foi estatisticamente significativo apenas para o Pré-teste ($\chi^2_{\text{Pré-teste}} = 17,636$; $p = 0,001$; $\chi^2_{\text{Pós-teste}} = 7,600$; $p = 0,107$; $\chi^2_{\text{Follow-up}} = 4,280$; $p = 0,233$), sendo caracterizado como “Tendência a Alto”. Ademais, foi identificada diferença estatisticamente significativa do Pré para o Pós-teste ($Z = -2,495$, $p = 0,013$) e do Pré-teste para o Follow-up ($Z = -2,913$, $p = 0,004$). As análises do Pós-teste para o Follow-up não diferiram estatisticamente ($Z = -0,722$, $p = 0,470$).

4.4.3 Dados do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) do GE2 – Grupo Experimental 2

As características do perfil deste grupo foram descritas na Tabela 27. Inicialmente, este grupo foi considerado como controle para comparar a efetividade da intervenção para o GE1- Grupo Experimental 1 a partir do Pós-teste 1. Após atendido esse objetivo, foi então direcionada uma programação de intervenção para este grupo, que passa de Grupo Controle para o GE2- Grupo Experimental 2. Abaixo estão descritos os resultados coletados no Pré-teste (antes da intervenção) e Pós-teste (após a intervenção para este grupo). A seguir, a Figura 29 apresenta o resultado do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P1.

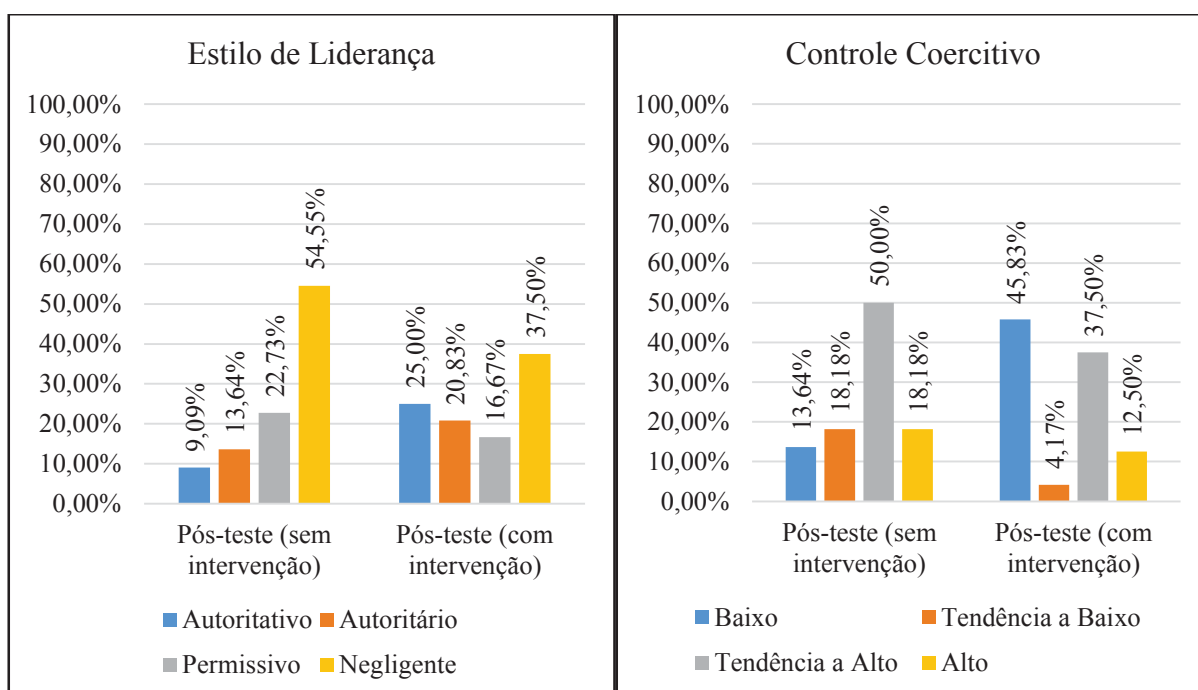


Figura 29 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P1 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 29, houve diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste sem intervenção com a predominância da Liderança “Negligente” ($\chi^2 = 11,091$; $p = 0,011$), já para o Pós-teste com intervenção não foi identificada diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 2,333$; $p = 0,506$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, foi identificada diferença marginalmente significativa ($Z = -1,948$, $p = 0,051$), dado que indica que os demais estilos de liderança se igualaram ao “Negligente”. Apesar disso, aumentou a frequência dos alunos que percebeu seu professor como apresentando Estilo Autoritativo de 9,09% para 25,00%, e redução de 54,50% do Estilo Negligente para 37,50%, o que pode ser considerada melhora positiva.

Ainda conforme observado na Figura 29, houve diferença marginalmente significativa do Controle Coercitivo para o Pós-teste sem intervenção, com a predominância do Controle “Tendência a Alto” ($x^2 = 7,455$, $p = 0,059$) e estatisticamente significativo para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 11,333$, $p = 0,010$), havendo a predominância do Controle “Baixo”. Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção a diferença foi estatisticamente significativa ($Z = -2,648$, $p = 0,008$), indicando que houve a alteração do Controle Coercitivo “Tendência a Alto” para “Baixo” nos períodos analisados, ou seja, a professora apresentou melhor envolvimento e passou a instalar regras mais claramente. Em outras palavras, este caso era percebido inicialmente por seus alunos como Negligente e após começa a se comportar na percepção de parte dos alunos como Autoritativo e de outros, como Autoritário. O Controle Coercitivo “Alto” e “Tendência a Alto” baixaram consideravelmente. A seguir, a Figura 30 apresenta os dados do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P2.

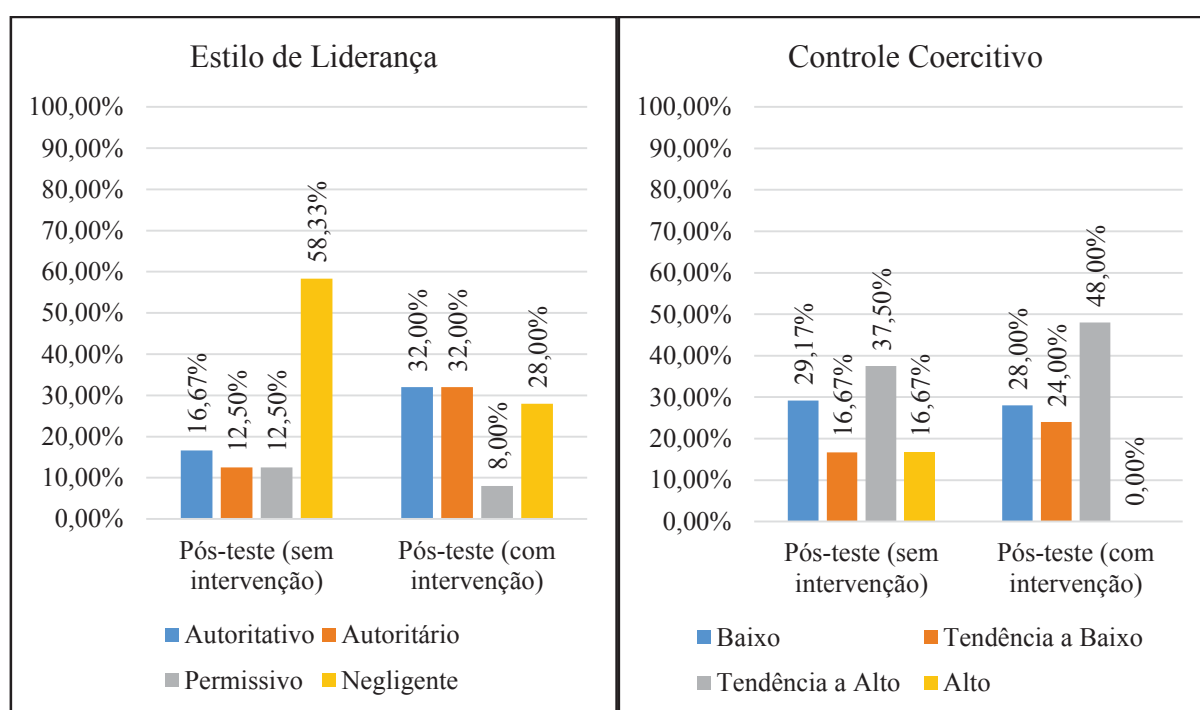


Figura 30 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P2 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 30, houve diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste sem intervenção com a predominância da Liderança “Negligente” ($x^2 = 14,333$; $p = 0,000$), já para o Pós-teste com intervenção não foi identificada diferença estatisticamente significativa ($x^2 = 3,960$; $p = 0,266$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, foi identificada diferença estatisticamente

significativa ($Z = -2,228$, $p = 0,026$), indicando que os estilos de liderança “Negligente” do Pós-teste sem intervenção foram transpostos para os estilos “Autoritativo” e “Autoritário” no Pós-teste com intervenção. A Figura 30 apresenta os dados também do Controle Coercitivo para a Turma P2.

Conforme observado, não foi identificada diferença significativa do Controle Coercitivo tanto para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 3,000$, $p = 0,392$) quanto para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 2,480$, $p = 0,289$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,103$, $p = 0,270$). A seguir, a Figura 31 apresenta os dados do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P3.

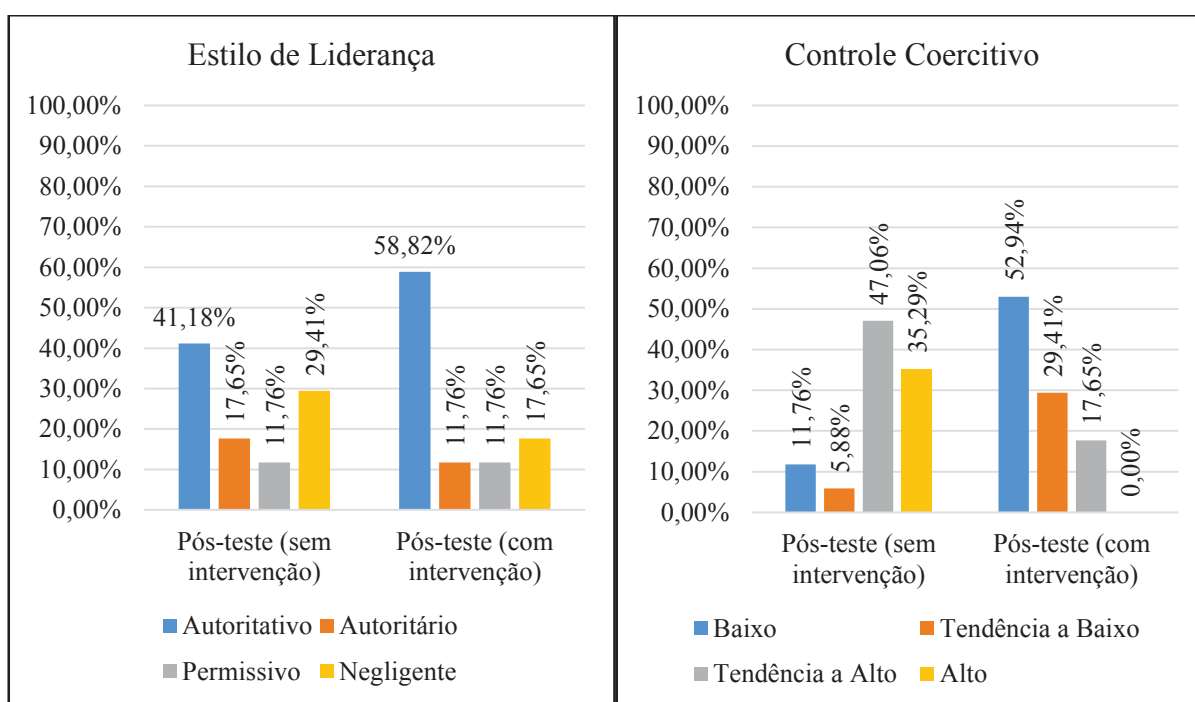


Figura 31 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P3 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme observado na Figura 31, não houve diferença marginalmente significativa do Estilo de Liderança para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 3,471$, $p = 0,325$). Ainda, foi identificada diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 10,529$, $p = 0,015$), havendo a predominância do Estilo de Liderança “Autoritativo”. Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -0,844$, $p = 0,399$), pois manteve-se o Estilo de Liderança Autoritativo predominantemente, inclusive aumentando de 41,18% para 58,82%, o que denota avanços na qualidade de interação da professora com seus alunos.

Conforme observado na Figura 31, houve diferença marginalmente significativa do Controle Coercitivo para o Pós-teste sem intervenção, com a predominância do Controle “Tendência a Alto” ($x^2 = 7,706$, $p = 0,052$), não havendo diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 3,294$, $p = 0,193$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, a diferença foi estatisticamente significativa ($Z = -2,987$, $p = 0,003$), indicando que houve a alteração do Controle Coercitivo “Tendência a Baixo” para “Baixo” nos períodos analisados, portanto, sinalizando progresso também na redução do Controle Coercitivo para essa professora. A seguir, a Figura 32 apresenta os dados do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P4.

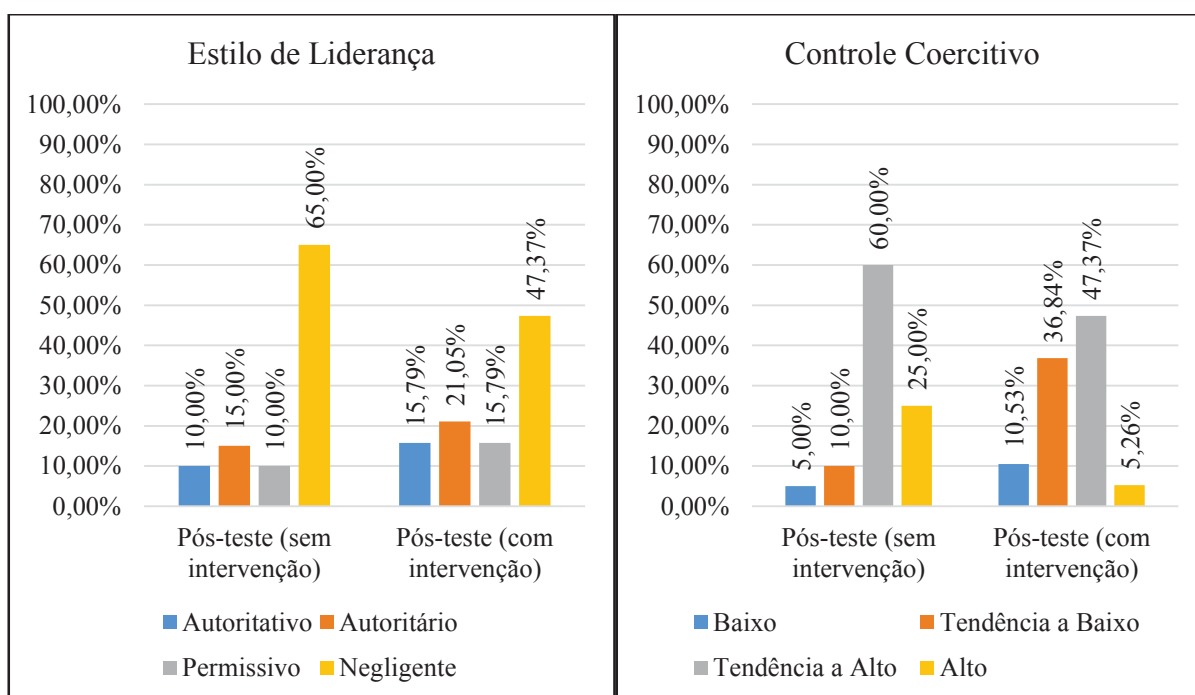


Figura 32 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P4 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme observado na Figura 32, houve diferença estatisticamente significativa do Estilo de Liderança para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 17,200$, $p = 0,001$), com a predominância do estilo de Liderança Negligente. Ainda, não foi identificada diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 5,211$, $p = 0,157$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção houve diferença marginalmente significativa ($Z = -1,933$, $p = 0,053$), indicando que houve mudanças sinalizada pela redução da Liderança Negligente de 65% para 47,37% e aumento da Liderança Autoritativa de 10% para 15,79%, e aumento na percepção dos Estilos Autoritário e Permissivo.

Conforme observado na Figura 32, houve diferença significativa do Controle Coercitivo para o Pós-teste sem intervenção, com a predominância do Controle “Tendência a Alto” ($x^2 = 14,800$, $p = 0,002$), ainda, houve diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 9,421$, $p = 0,024$), também com a predominância do Controle “Tendência a Alto”. Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção a diferença foi estatisticamente significativa ($Z = -2,132$, $p = 0,033$), indicando que houve a redução do Controle Coercitivo “Tendência a Alto” de 60% para 47,37%, além do Controle Coercitivo Alto que reduziu de 25% para 5,26%, o que mostrou crescimento positivo relevante também para este caso. A seguir, a Figura 33 apresenta os dados do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P5.

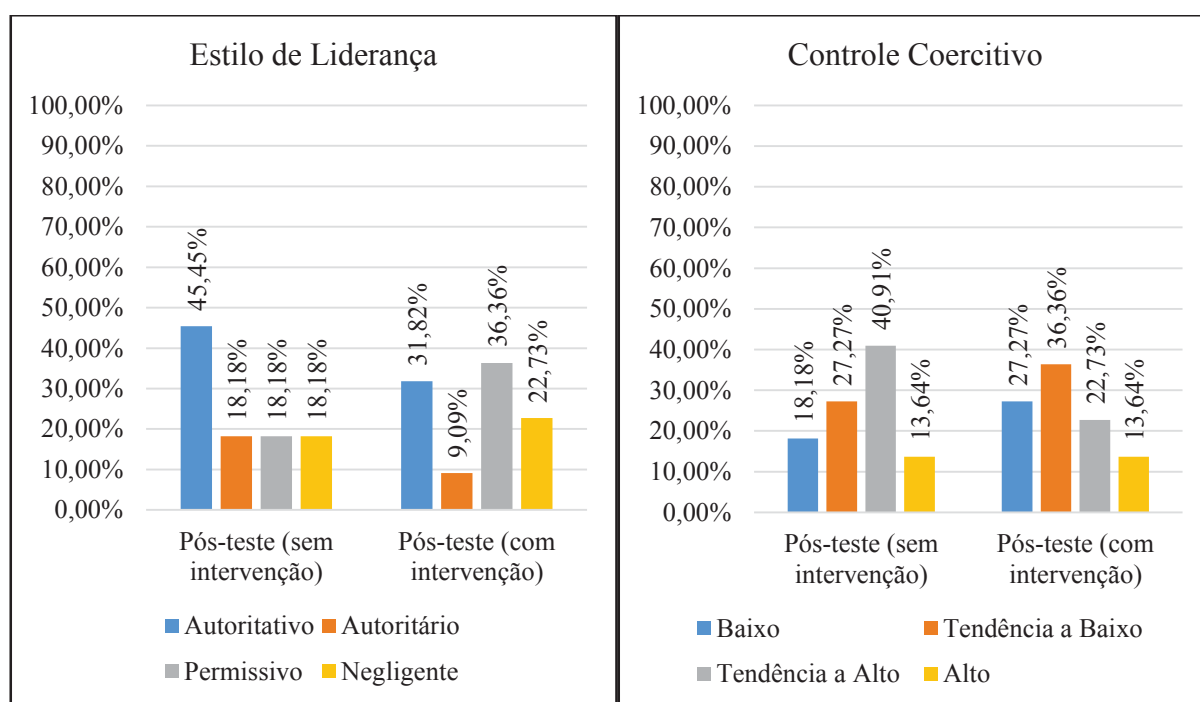


Figura 33 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P5 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme observado na Figura 33, não houve diferença estatisticamente significativa do Estilo de Liderança para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 4,909$, $p = 0,179$) e para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 3,818$, $p = 0,282$). Neste caso, para o Estilo de Liderança, apesar de a frequência do Estilo Autoritativo ter diminuído quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,328$, $p = 0,185$), evidenciando a manutenção na qualidade de interação com os alunos.

Ainda conforme observado na Figura 33, não houve diferença significativa tanto para o Controle Coercitivo para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 3,818$, $p = 0,282$) quanto para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 2,384$, $p = 0,500$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,350$, $p = 0,177$), apesar da frequência para o Controle Coercitivo apresentar redução tanto para “Tendência a alto” quanto “Alto”. A seguir, a Figura 34 apresenta os dados do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P6.

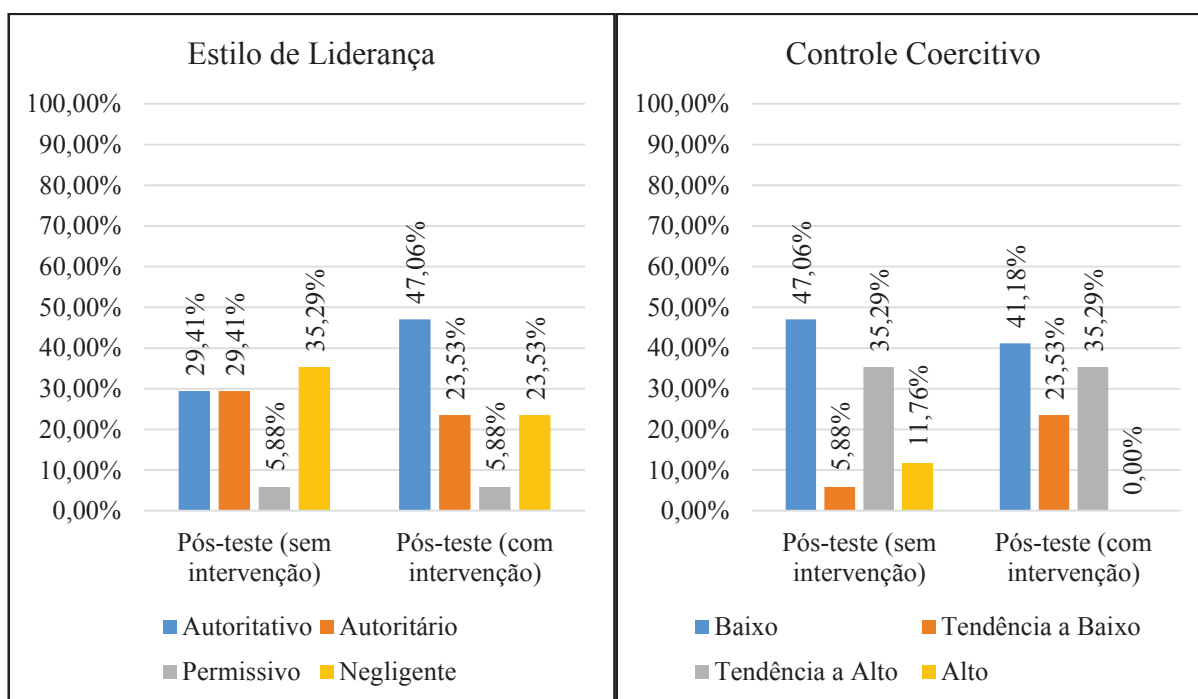


Figura 34– Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P6 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme observado na Figura 34, não houve diferença estatisticamente significativa do Estilo de Liderança para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 3,471$, $p = 0,325$) e para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 5,824$, $p = 0,121$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,461$, $p = 0,144$). No entanto, o Estilo Autoritativo aumentou de 29,41% para 47,06%, o que denota uma ascensão na qualidade de interação da professora com seus alunos.

Conforme observado na mesma figura, houve diferença marginalmente significativa para o Controle Coercitivo para o Pós-teste sem intervenção ($x^2 = 7,706$, $p = 0,052$), com a predominância do Controle Coercitivo “Baixo”, ainda, não houve diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste com intervenção ($x^2 = 5,824$, $p = 0,121$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, não houve

diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,318$, $p = 0,187$), sendo a mesma tendência observada, evidenciou-se, no entanto, que o Controle Coercitivo “Alto” reduziu de 11,7% para zero, o que pode ser considerado importante também. A seguir, a Figura 35 apresenta os dados do Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P7.

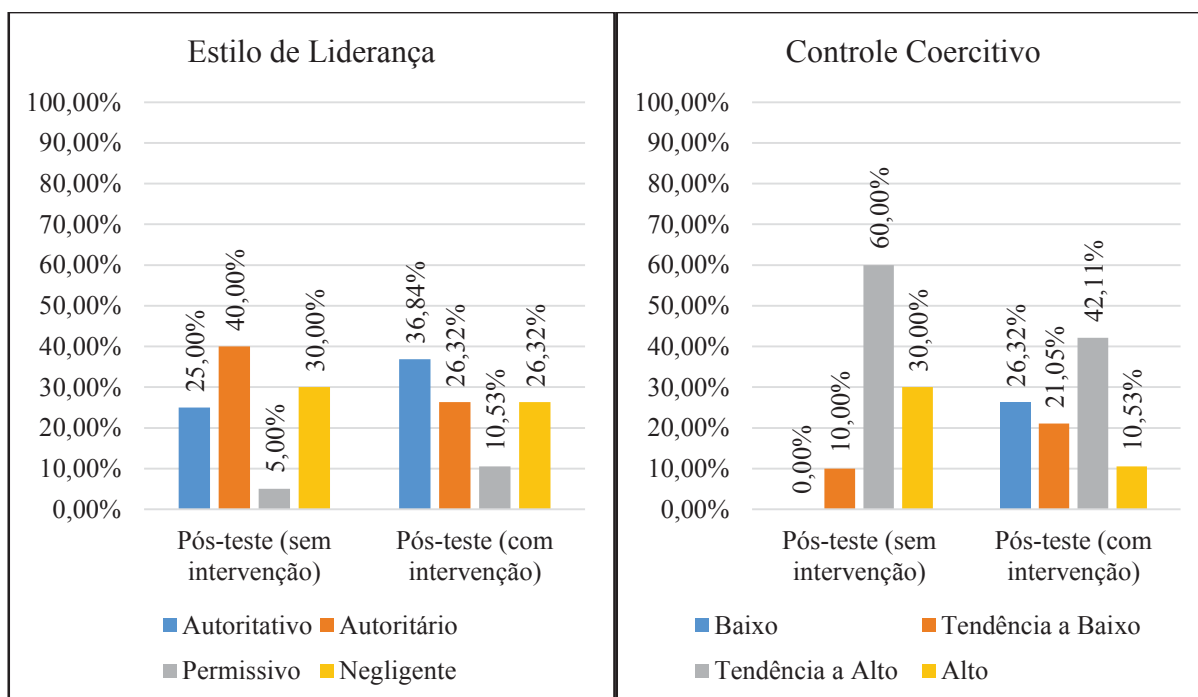


Figura 35 – Estilo de Liderança e Controle Coercitivo da Turma P7 na percepção dos alunos
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme observado na Figura 35, não houve diferença estatisticamente significativa do Estilo de Liderança tanto para o Pós-teste sem intervenção ($\chi^2 = 5,200$, $p = 0,156$ quanto para o Pós-teste com intervenção ($\chi^2 = 2,684$, $p = 0,443$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção não houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -0,073$, $p = 0,942$). Para este caso, a frequência maior era do Estilo Autoritário (40%) que passou para Autoritativo (36,84%) após sua participação no Programa de Intervenção, denotando resultado positivo do mesmo para este caso.

Conforme observado na Figura 35, houve diferença estatisticamente significativa para o Controle Coercitivo para o Pós-teste sem intervenção ($\chi^2 = 7,600$, $p = 0,022$), com a predominância do Controle Coercitivo “Tendência a Alto”, e não houve diferença estatisticamente significativa para o Pós-teste com intervenção ($\chi^2 = 3,947$, $p = 0,267$). Quando realizada a comparação do Pós-teste sem intervenção para o Pós-teste com intervenção, houve diferença estatisticamente significativa ($Z = -2,951$, $p = 0,003$), demonstrando que houve a

redução do Controle Coercitivo ‘Tendência a Alto’ de 60% para 42,11%, e Alto de 30% para 10,53%, o que são mudanças importantes para o caso.

Particularidades observadas no Pós-teste

Conforme observado entre os participantes do grupo, todos os professores obtiveram mudanças consideradas positivas, mesmo que brandas, para a participação do grupo, seja em relação à mudança no Estilo de Liderança, seja na redução do Controle Coercitivo. No entanto, entre os quatorze participantes, um deles diferiu significativamente dos outros, pois, ao contrário dos colegas, a percepção dos seus alunos sobre os Estilos de Liderança, ou para situações coercitivas, parece ter piorado após a participação do programa de intervenção, reduzindo a percepção dos seus alunos sobre o melhor estilo (Autoritativo) de 14,29%, no Pré-teste, para 4,76%, e aumentando a percepção dos alunos sobre a negligência de 61,90% para 80,95%, conforme a Tabela 29.

Tabela 29 – Diferenças observadas entre o caso analisado P8 e outros casos

	Média dos Outros Casos	Caso em análise P8
Autoritativo	31.48%	4.76%
Autoritário	18.52%	14.29%
Permissivo	11.11%	0.00%
Negligente	38.89%	80.95%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A diferença acima apresentada entre o caso em análise e os outros casos foi estatisticamente significativa ($X^2 = 15,455$; $p = 0,001$). Assim, optou-se pela retirada deste caso (P8), para a comparação entre os grupos avaliados, pois denotava-se um caso considerado como *outlier* na área estatística pelo parâmetro da população pesquisada, sendo, portanto, retirado para a análise global dos grupos.

4.5 DIFERENÇAS OBSERVADAS ENTRE GRUPOS

Na próxima seção, foi realizada a comparação, buscando uma análise dos resultados a partir do efeito do programa de intervenção de qualidade na interação escolar entre os grupos: a) Entre o GControle e o GE1 Experimental; b) Entre o GE1 Experimental e o GE2 Experimental e c) Entre Pré, Pós e *Follow-up* do GE1 Experimental.

4.5.1 Entre GControle e GE1 Experimental - PÓS-TESTE 1

A seguir, a Figura 36 apresenta os dados dos Estilos de Liderança e Controle Coercitivo entre o GControle e GE1 Experimental, ou seja, do Grupo que não recebeu a intervenção com o grupo de professores que participou do Programa de Intervenção para melhorar a qualidade na interação professor-aluno.

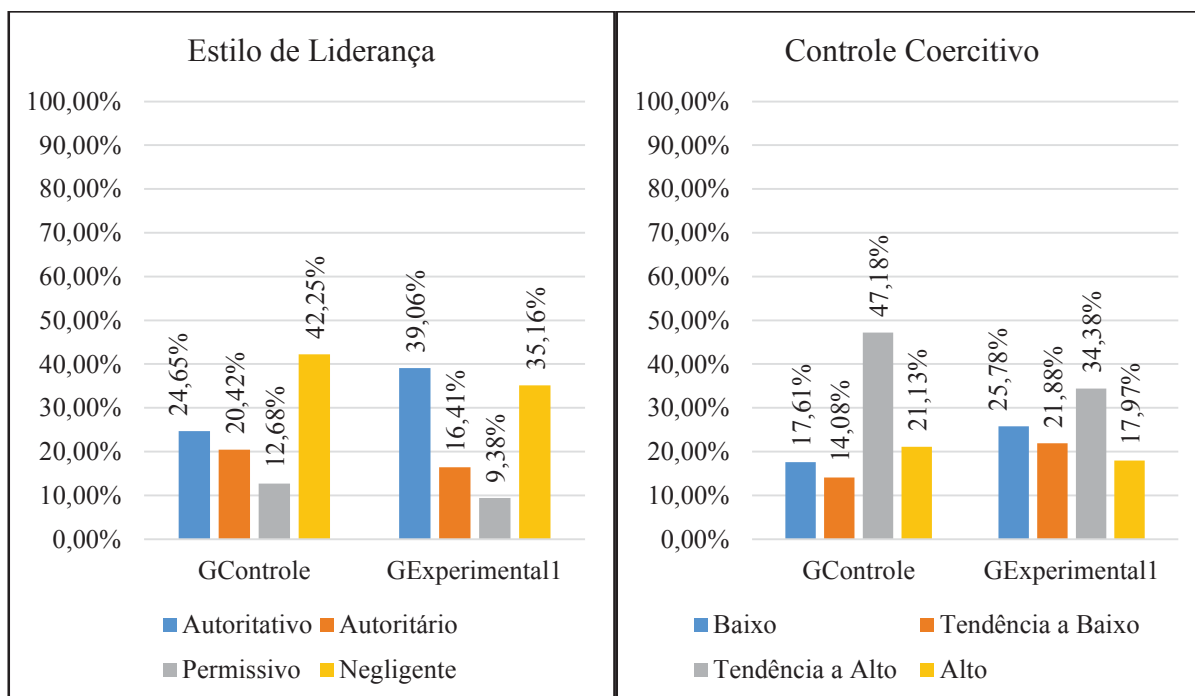


Figura 36 – Comparação percentual da percepção dos alunos sobre os Estilos de Liderança ($\chi^2=6,562$; $p=0,087$) e o Controle Coercitivo ($\chi^2=7,421$; $p=0,060$) dos seus professores antes (Grupo Controle) e após (Grupo Experimental 1) o Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Professor-aluno

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Inicialmente, os grupos eram considerados semelhantes e, conforme observado na Figura 36, houve diferença marginalmente significativa quando comparados os grupos após o programa de intervenção ter sido realizado. Para essa análise, considerou-se os dados do Pós-Teste 1 do GE1 Experimental e Linha de Base 2 (Pós-Teste 1) para GControle ($\chi^2 = 6,562$; $p = 0,087$), sendo que, no grupo Controle, continuou a predominância na percepção dos alunos para a Liderança Negligente (42,25%) dos seus professores, e, no Grupo Experimental 1, o Estilo de Liderança Autoritativo (39,06%) foi identificado com mais frequência na percepção dos alunos sobre os seus professores. Isso denota que, possivelmente, as mudanças aconteceram por melhor discriminação por parte dos professores sobre as dimensões de responsividade e exigência, o que foi evidenciado na percepção dos alunos, associando aos outros temas trabalhados nos encontros de intervenção, conforme notaram-se nas descrições anteriores por classes, dos participantes P9, P11, P12 e P13. Além do participante P8 (extraído para a análise de grupos), o P10 e P14 apresentaram na percepção dos alunos, responsividade e exigência em níveis baixos, aumentando a percepção sobre o Estilo Negligente expressivamente e reduzindo a percepção sobre o Estilo Autoritativo. As mudanças observadas nos Estilos Autoritário e Permissivo não foram significativas para a análise.

No que se refere ao Controle Coercitivo, conforme observado na Figura 36, houve diferença marginal estatisticamente significativa quando comparados os Grupos Controle e Experimental 1 ($\chi^2 = 7,421$; $p = 0,060$), demonstrando que a diferença existente na “Tendência a Alta” do GControle foi reduzida comparativamente aos Controles Coercitivos “Tendência a Baixo”, “Baixo” e “Tendência a Alto” no GE1 Experimental. Na análise do Controle Coercitivo, todos os professores foram percebidos como menos coercitivos após a participação no programa de intervenção. Uma possibilidade de análise que pode ter oportunizado esse resultado é a aprendizagem de estratégias não coercitivas para controlar os comportamentos dos alunos, aliado à tomada da consciência sobre seu próprio comportamento, somado à discriminação do que é ser um professor com autoridade sem utilizar de meios coercitivos.

4.5.2 Entre GE1 Experimental e GE2 Experimental

Torna-se necessário identificar, no contexto escolar, quais comportamentos dos professores podem funcionar para não estabelecer, intensificar e/ou manter padrões comportamentais desadaptados. Discute-se que professores devem promover e contribuir para

o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, a fim de que tal repertório possa atuar como protetor ao risco de transtornos psíquicos, reduzindo-o e/ou eliminando-o (Trevizan Guerra *et al.*, 2015).

Para verificar o efeito do programa de intervenção após sua realização, para os dois grupos independentes, foi realizada a coleta de dados imediatamente após o término da intervenção, com todos os alunos e professores. Para essa análise, considerou-se dados de levantamento de Pré-teste para o Pós-teste para o Grupo Experimental 1, e da Linha de Base 2 (Pós-teste) para o Pós-Teste 2 do Grupo Experimental 2. A seguir, a Figura 37 apresenta o resultado da comparação do Estilo de liderança entre os grupos GE1 Experimental e GE2 experimental.

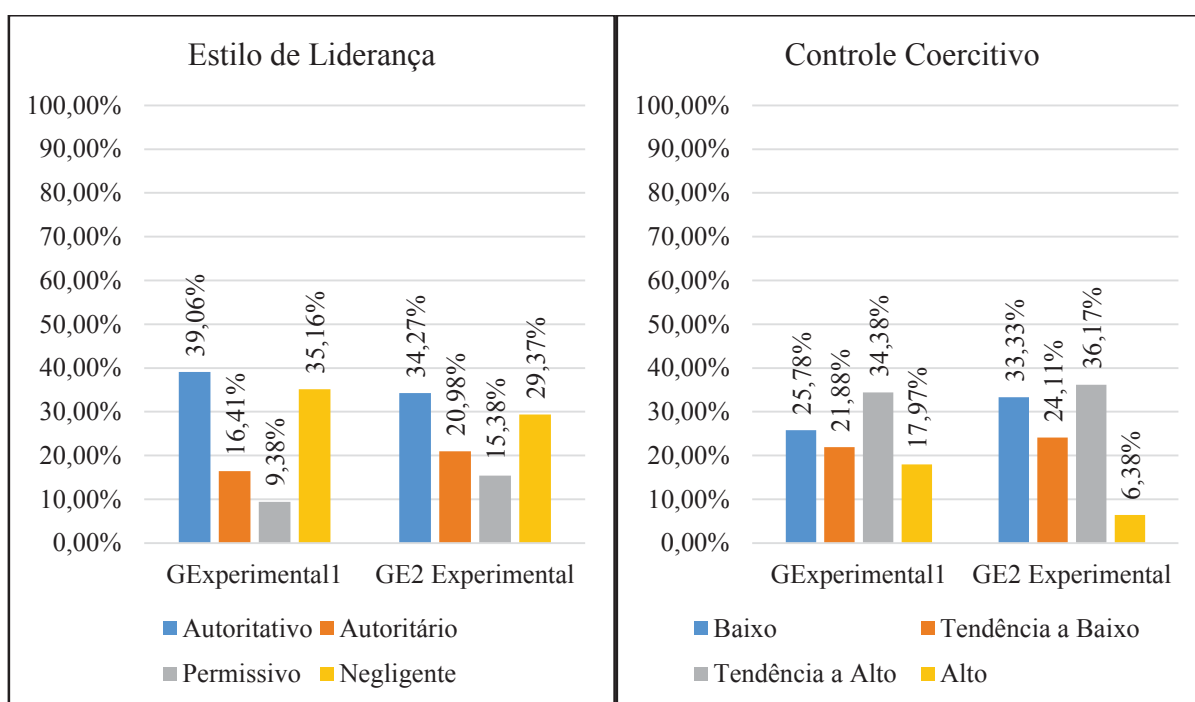


Figura 37 – Comparação percentual da percepção dos alunos sobre os Estilos de Liderança ($\chi^2 = 3,824$; $p = 0,281$) e Controle Coercitivo ($\chi^2 = 2,436$; $p = 0,487$) dos seus professores entre os Grupos GE1 Experimental e GE2 Experimental o Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Professor-aluno

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme observado na Figura 37, não houve diferença estatisticamente significativa quando comparados os grupos GE1 Experimental e GE2 experimental para os Estilos de Liderança ($\chi^2 = 3,824$; $p = 0,281$), demonstrando resultados semelhantes que foram obtidos nos dois grupos. Apesar de não ser objetivo central da pesquisa, evidenciou-se um aumento da percepção dos alunos respondentes quanto ao Estilo Autoritativo para os participantes P9, P11, P12, P13 do GE1 Experimental e P1, P2, P3, P4, P6 e P7 do GE2 Experimental. Assim, se levar

em consideração o repertório de entrada dos professores à pesquisa, dos quatorze participantes, apenas para quatro deles não foram percebidas alterações da percepção dos alunos com direção ao Estilo Autoritativo (mais adequado) sobre seus professores, incluindo o participante P8.

Não houve diferença estatisticamente significativa quando comparados os grupos GE1 Experimental e GE2 experimental também para o Controle Coercitivo ($x^2 = 2,436$; $p = 0,487$). Já para o uso de estratégias coercitivas, os alunos perceberam redução de situações em que o professor utiliza de mecanismos de coerção, como ameaças, gritos, xingamentos para todos os participantes de ambos os grupos.

Os achados nessa pesquisa permitem afirmar que o efeito produzido pelo programa de intervenção foi semelhante aos dois grupos participantes tanto para a mudança dos Estilos de Liderança com predominância do Estilo Autoritativo quanto para o Controle Coercitivo, mesmo que a porcentagem se mostre ainda preocupante, principalmente para o Estilo Negligente. Algumas hipóteses podem ser afirmadas a partir desses dados. Mariano (2015), que objetivou descrever práticas educativas de professores em lidar com o repertório infantil de crianças com ou sem problemas de comportamento, apontou que os professores são mais habilidosos com crianças que não apresentam problemas de comportamento do que com as que apresentam. E, com crianças que os professores julgam ter problemas de comportamento, eles apresentam um padrão mais punitivo, pois (1) professores parecem reforçar, às vezes sem intenção, comportamentos-problema, mesmo utilizando-se de práticas educativas habilidosas, que, por consequência, não promovem a diminuição dos problemas de comportamento dos alunos; (2) professores utilizam práticas diferentes entre os alunos que apresentam ou não problemas de comportamentos; (3) quanto à frequência de interação dos professores em diferentes situações, identificou-se que eles interagiram menos com as crianças com problemas de comportamento; (4) professores apresentaram práticas educativas inconsistentes, ora punindo comportamento inadequado, ora não.

Além disso, Bolsoni-Silva e Mariano (2014) levantaram como hipótese que, como a criança muda seu comportamento em função do ambiente em que está, os educadores podem consequenciar e discriminar diferentemente comportamentos socialmente habilidosos, promovendo uma inconsistência na prática educativa.

4.5.3 Diferença do Pré, Pós e *Follow-up* - GE1 Experimental

Garantir ao professor o acesso aos saberes relevantes à sua prática, por meio de uma formação adequada, não é suficiente para mudar a sua ação e alterar o método segundo o qual ele tem, de modo árduo e nem sempre bem sucedido, se proposto a ensinar. Mudanças nos comportamentos do professor, ao ensinar, só podem ser obtidas se contingências forem adequadamente planejadas para isso (Zanotto, 2002). A seguir, a Figura 38 apresenta a diferença do Estilo de Liderança entre Pré, Pós e *Follow-up* para o Grupo - GE1 Experimental.

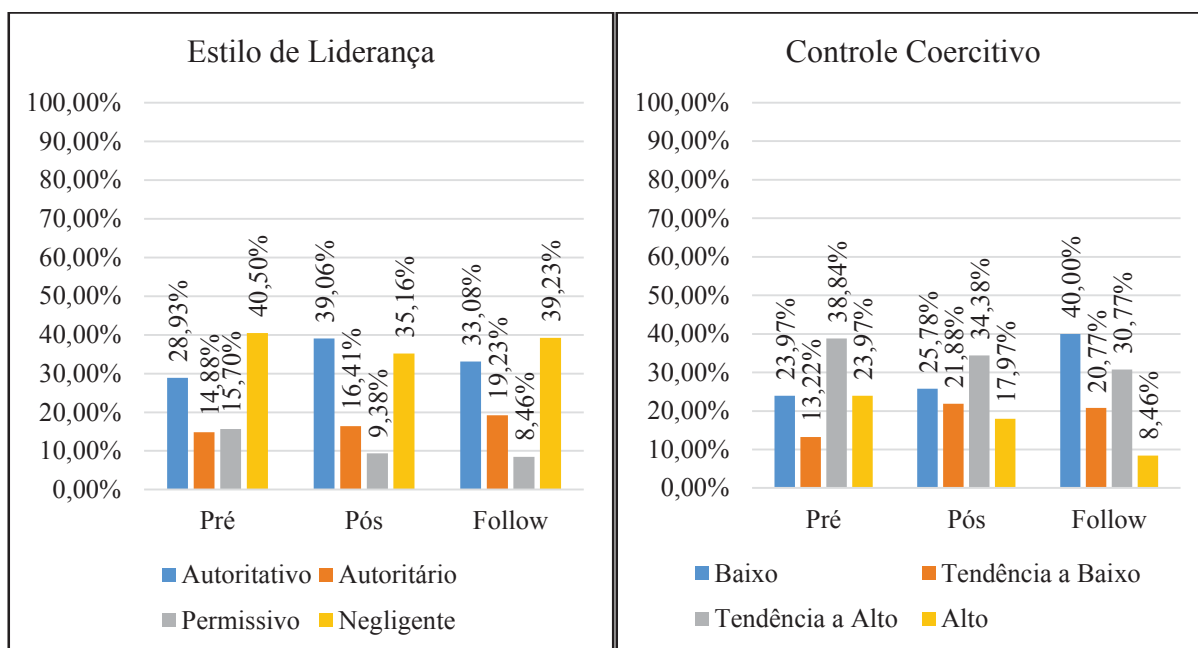


Figura 38 – Comparação percentual da percepção dos alunos sobre os Estilo de Liderança do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,913$; $p = 0,056$); do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,939$; $p = 0,348$, $Z_{\text{Pré-Follow}} = -1,253$; $p = 0,210$) e Controle Coercitivo do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,670$; $p = 0,095$); do Pós-teste para o *Follow-up* ($Z = -3,895$; $p = 0,000$) para o Grupo - GE1 Experimental sobre o Programa de Intervenção para Qualidade na Interação Professor-aluno

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 38, o estilo de Liderança apresentou diferença marginalmente significativa do Pré-teste para o Pós-teste ($Z = -1,913$; $p = 0,056$), passando de “Negligente” para “Autoritativo”. Em relação à comparação do Pós-teste para o *Follow-up* e do Pré-teste para o *Follow-up*, evidenciaram-se resultados na mudança da frequência, porém, estes não apresentaram resultados estatisticamente significativos ($Z_{\text{Pós-Follow}} = -0,939$; $p = 0,348$, $Z_{\text{Pré-Follow}} = -1,253$; $p = 0,210$). Isso quer dizer que houve mudanças positivas imediatamente após o término do Programa de Intervenção proposto para o Estilo Autoritativo e redução do Estilo Negligente e Aumento do Estilo Autoritativo para P9, P11, P12 e P13. No entanto, na coleta final de *Follow-up* seguido de final de ano letivo indicam a necessidade de seguimento

mais longo ou continuidade das intervenções, minimamente para manutenção dos resultados, corroborando com a necessidade apontada pelos participantes nas avaliações do curso.

Conforme apresentado na Figura 38, o Controle Coercitivo teve mudança marginalmente significativa quando comparados os períodos de Pré-teste para Pós-teste ($Z = -1,670$; $p = 0,095$) e estatisticamente significativo quando considerados tanto quanto do Pré-teste para o *Follow-up*, passando de Controle Coercitivo “Alto” no Pré-teste para predominantemente “Baixo” no *Follow-up*. Aqui evidencia-se também que o Controle coercitivo percebido pelos alunos sobre seus professores reduziu nos dois períodos após a participação no programa, tanto para o Pós Teste e *Follow-up* (P9, P10, P11, P12, P13 e P14). Uma hipótese para esse dado é que, talvez, a maior ênfase nos aspectos da exigência e da redução do controle coercitivo tenham sido trabalhados durante as intervenções realizadas, necessitando equilibrar também classes de comportamentos compatíveis à dimensão da responsividade para obtenção da melhor interação entre professores e alunos, e consequentemente melhores resultados de forma geral.

De acordo com pesquisas levantadas por Pereira, Marinotti e Luna (2004), estudar aparece em primeiro lugar na preferência do que os professores gostariam de fazer em benefício de sua escola. Outras pesquisas levantadas pelos autores demonstram que há densa oferta de cursos de aperfeiçoamento e reciclagem, bem como adesão elevada dos professores a esses cursos. Apesar disso, não se observam alterações em seu comportamento. Os autores destacam duas hipóteses para explicar esse fato: em primeiro lugar, está a falta de continuidade e a atração exercida por "modismos", tornando inconsistente a formação do professor. Ou seja, esses dados denotam a necessidade de continuidade e acompanhamento da alteração dos comportamentos para que o conhecimento obtido não se torne meramente repertório verbal. O professor aprende (muitas vezes, aprende bem) a discorrer sobre os temas, definir e manipular verbalmente conceitos, enumerar as vantagens da proposta em estudo etc. Entretanto, geralmente, o que é desenvolvido é meramente repertório verbal (Pereira *et al.*, 2004).

Por fim, Zanutto (2002) afirma que, para entender o comportamento do professor, é preciso entender sua história, que é única e particular, bem como entender em que comunidade está inserido, pois tais características são levadas para a sala de aula no momento da atuação do professor, e por isso precisam de atenção. Isso quer dizer que outras variáveis podem estar controlando o comportamento do professor em sala de aula que as variáveis analisadas na presente pesquisa podem não ter sido sensíveis suficientes para identificar a alteração do comportamento do professor.

4.6 AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS PARTICIPANTES

Durante o processo, foram realizados dez encontros, cada um abordando um tema específico da presente tese. Os temas são apresentados na Tabela 30 e descritos na seção – Método - programa de intervenção sobre os procedimentos metodológicos. Com a finalidade de identificar a percepção dos professores acerca dos encontros realizados, foram aplicadas avaliações anônimas e sigilosas ao final de cada encontro. A avaliação do programa ocorreu, portanto, de duas formas: a primeira objetiva, aplicada ao final de cada encontro, do primeiro ao nono encontro (Apêndice E), e avaliação descritiva (Apêndice F), aplicada ao final do último (décimo) encontro, com o objetivo de avaliar o programa em sua totalidade.

Tabela 30 – Temas abordados nos dez encontros do Programa de Qualidade de Interação Professor-aluno

Encontro	Tema
Encontro 01	Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência sobre o comportamento do(a) aluno(a)
Encontro 02	Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem
Encontro 03	Análise do comportamento e aprendizagem de regras - possíveis estressores
Encontro 04	Responsividade- relacionamento afetivo e envolvimento
Encontro 05	Exigência: consequências para comportamentos adequados e inadequados
Encontro 06	Controle aversivo: consequências para o comportamento inadequado
Encontro 07	Análise funcional e modificação de comportamentos
Encontro 08	Habilidades sociais educativas
Encontro 09	Estilos de Liderança do Professor
Encontro 10	Síntese e encerramento do grupo de Qualidade na Interação Professor e aluno

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

4.6.1 Sessão à sessão

Os Encontros 01 a 09 foram mensurados por meio de cinco questões fechadas, com preenchimento anônimo, sendo elas: “O Encontro foi...”; “O conteúdo do encontro foi...”; “A metodologia do encontro foi...”; “A possibilidade de aplicação do conteúdo do encontro...”; e “A satisfação pessoal do encontro foi...”; todas em escala Likert de quatro pontos, sendo que 1 = “Péssimo” e 4 = “Ótimo”. A seguir, a Tabela 31 apresenta a avaliação do curso pelos professores do Grupo Experimental 1.

Tabela 31 – Avaliação do curso pelos professores do Grupo Experimental 1

	Encontro foi		Conteúdo		Metodologia		Aplicação do Conteúdo		Satisfação Pessoal		Média Global do Encontro	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Encontro 01	3,71	0,45	3,86	0,35	3,86	0,35	3,57	0,49	3,57	0,49	3,71	0,45
Encontro 02	3,86	0,35	3,86	0,35	3,83	0,37	3,86	0,35	3,71	0,45	3,82	0,38
Encontro 03	3,86	0,35	2,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,65	3,86	0,35
Encontro 04	3,86	0,35	2,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,65	3,86	0,35
Encontro 05	3,57	0,49	3,57	0,49	3,57	0,49	3,57	0,49	3,57	0,49	3,57	0,55
Encontro 06	3,86	0,50	3,86	0,35	3,86	0,35	3,71	0,45	3,86	0,35	3,83	0,38
Encontro 07	3,71	0,70	3,71	0,70	3,71	0,70	3,57	0,73	3,71	0,70	3,69	0,72
Encontro 08	3,71	0,70	3,57	0,73	3,57	0,73	3,57	0,73	3,71	0,45	3,63	0,69
Encontro 09	3,86	0,35	4,00	0,00	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,89	0,32
Média Global 09 Encontros	3,78	0,49	3,79	0,48	3,81	0,47	3,71	0,55	3,75	0,47		

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 31, o curso foi avaliado positivamente tanto quando foram considerados os aspectos de avaliação global, conteúdo, metodologia, aplicação e satisfação pessoal, quanto quando consideradas as temáticas. Deste modo, ressalta-se que a metodologia aplicada teve a maior média ($M = 3,81$; $DP = 0,41$) e que o Encontro 09, o qual trabalhou os Estilos de Liderança do Professor, recebeu a maior avaliação global ($M = 3,89$; $DP = 0,13$). Destacam-se ainda os Encontros 03 e 04 que apresentaram as menores avaliações, em relação ao conteúdo trabalhado, o que pode sinalizar dificuldades na aprendizagem dos pontos. A seguir, a Tabela 32 apresenta a avaliação do curso pelos professores do GE2 – Grupo Experimental 2.

Tabela 32 – Avaliação do curso pelos professores do Grupo Experimental 2

	Encontro foi		Conteúdo		Metodologia		Aplicação do Conteúdo		Satisfação Pessoal		Média Global do Encontro	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Encontro 01	3,50	0,50	3,50	0,50	3,50	0,50	3,50	0,50	3,67	0,75	3,53	0,57

Encontro 02	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,36
Encontro 03	3,71	0,45	3,71	0,70	3,71	0,70	3,70	0,70	3,57	0,73	3,68	0,68
Encontro 04	3,83	0,37	3,83	0,37	3,83	0,37	3,83	0,37	3,83	0,37	3,83	0,38
Encontro 05	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,71	0,70	3,83	0,45
Encontro 06	3,71	0,45	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,83	0,38
Encontro 07	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,84	0,35
Encontro 08	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,84	0,35
Encontro 09	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,35	3,86	0,36
Média Global 09 Encontros	3,79	0,41	3,80	0,44	3,80	0,44	3,80	0,44	3,79	0,52		

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Quando analisadas as avaliações do GE2 (Tabela 32), o conteúdo, a metodologia e a possibilidade de aplicação do conteúdo receberam as maiores notas ($M = 3,80$; $DP = 0,44$). Já quando considerada a avaliação por encontro, tanto o Encontro 02 (Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem) quanto o Encontro 09 (Estilos de Liderança do Professor) receberam as maiores avaliações ($M = 3,86$; $DP = 0,36$).

Destaca-se que, para ambos os grupos que receberam o programa de intervenção, as médias obtidas nos nove encontros foram muito similares, variando de 3,78 (GE1- Grupo Experimental 1) e 3,79 (GE2- Grupo Experimental 2).

4.6.2 Questionário final do curso

Na sequência, são apresentados os resultados agrupados do questionário final aplicado no último (décimo) encontro ao grupo de participantes, para os Grupos Experimental 1 – GE1 e Experimental 2 – GE2. O questionário consistiu em 8 questões, sendo 7 descritivas: 1. O que você achou do Curso?; 2. Tendo em vista que os objetivos deste curso eram elevar a responsividade (clima emocional positivo entre professor-aluno) e a exigência, em que medida esses objetivos foram alcançados?; 3. Quais os temas que você teve mais dificuldade?; 4. Quais os temas que você teve mais facilidade?; 5. Quais os aspectos positivos desse Curso?; 6. Quais os aspectos negativos do Curso?; 7. Comentários gerais ou sugestões de mudanças. O

questionário contou também com uma questão em que os participantes puderam atribuir uma autoavaliação sobre sua participação no grupo: 8. Se você fosse atribuir uma nota (0,0 a 10,0) à sua participação, qual seria: a) no início do curso: ____ b) Hoje (final do curso): ____). Para as sete questões abertas iniciais, cada participante descreveu individualmente as respostas, sendo estas agrupadas em categorias conforme a frequência em que foram citadas. A Tabela 33 apresenta a categorização feita a partir da frequência das respostas descritas pelos participantes.

Tabela 33 – Questão 01: Percepção dos professores participantes sobre o curso

Categoria	N	%
Aprendi formas diferentes de trabalhar	5	18,52%
Reflexivo - proporciona reflexão dentro e fora do curso	5	18,52%
Aplicável; ajuda no dia a dia	5	18,52%
Excelente	4	14,81%
Fez pensar as práticas em sala de aula	4	14,81%
Atende uma necessidade dos professores	1	3,70%
Curso dinâmico	1	3,70%
Curso marcante	1	3,70%
Mudança profissional	1	3,70%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 33, 18,52% dos professores consideraram o conteúdo do curso aplicável em diferentes formas de trabalhar, considerando este como reflexivo e aplicável nas ações do dia a dia dos participantes, como nos relatos “o curso foi excelente, pois na minha opinião era algo que sempre sonhei em ter uma orientação a mais de como trabalhar, uma experiência que vou levar para o resto da minha carreira profissional” (P4) e “Na sequência o curso foi maravilhoso, especial, com práticas reforçadoras, professora legal com sabedoria e conhecimento aprofundado dos temas trabalhados” (P7). A Tabela 34 apresenta os dados da Questão 02, referente à percepção de alcance dos objetivos propostos.

Tabela 34 – Questão 02: Percepção dos professores participantes sobre o alcance dos objetivos do curso

Categoria	N	%
Ao aplicar o conteúdo na prática	10	41,67%
Melhorar o aprendizado	4	16,67%
Melhorar o clima emocional em sala de aula	3	12,50%
Melhorar o relacionamento professor-aluno	2	8,33%
Detectar falhas nas aulas	2	8,33%
O aluno busca se espelhar no professor, que tem a função de dar um complemento positivo	1	4,17%

Melhorou o clima	1	4,17%
Superou as expectativas	1	4,17%
Total	24	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apontado na Tabela 34, a possibilidade de aplicar os conteúdos que foram abordados no decorrer do curso de forma prática (41,67%) e a possibilidade de melhoria do aprendizado (16,67%) foram os fatores tidos como de maior relevância pelos professores participantes. Notou-se, também, que os objetivos foram alcançados “*através das mudanças nas práticas do dia a dia em sala de aula*” (P4) e ainda “*consegui analisar minhas aulas e detectar algumas falhas tanto de responsividade e também na negligência*” (P13). A Tabela 35 apresenta os temas de maior dificuldade por parte dos participantes.

Tabela 35 – Questão 03: Temas de maior dificuldade por parte dos professores participantes

Categoria	N	%
Não teve dificuldade	6	40,0%
Diferenciar comportamentos exigentes e coercitivos	4	26,67%
Saber distinguir os temas	3	20,0%
Saber a forma que o professor atuava	1	6,67%
Negligência	1	6,67%
Total	15	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Grande parte dos respondentes não encontrou dificuldades no decorrer do curso (40,0%, Tabela 21), sendo que, dos que relataram, o ponto de destaque foi a dificuldade na diferenciação de como ser um professor com comportamentos exigentes, porém não coercitivos (26,67%), bem como na distinção das temáticas abordadas (20,0% cada). Este fato fica evidente ao perceber a oscilação dos professores entre os Estilos Autoritativos e Autoritários. Na sequência, a Tabela 36 mostra os temas de maior facilidade na percepção dos professores participantes.

Tabela 36 – Questão 04: Temas de maior facilidade por parte dos professores participantes

Categoria	N	Professor
Responsividade	5	31,25%
Distinção Autoritário e Autoritativo	3	18,75%
Estilos de professores	3	18,75%
Temas que combinam com o trabalho já aplicado pelo professor	2	12,50%
Professor conseguiu desenvolver todas as atividades	2	12,50%
Os encontros foram amorosos e carinhosos	1	6,25%
Total	16	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

No que se refere aos temas de maior facilidade, a responsividade (31,25%), a distinção entre a liderança autoritária e autoritativa (18,75%) e os estilos dos professores (18,75%) obtiveram os maiores percentuais, seguidos dos temas alinhados com o trabalho realizado pelos professores (12,50%), o desenvolvimento de todas as atividades propostas (12,50%) e a característica dos encontros terem sido amorosos e carinhosos (6,25%). Na sequência, a Tabela 37 apresenta os aspectos positivos sobre o curso.

Tabela 37 – Questão 05: Percepção dos professores participantes sobre os aspectos positivos do curso

Categoria	N	Professor
Faz refletir sobre a prática e modificá-la	5	26,32%
Retomada reflexiva da vida profissional dos participantes	2	10,53%
Todos foram ótimos	2	10,53%
Comprometimento	2	10,53%
Linguagem clara e objetiva	2	10,53%
Todas as ações foram espontâneas	1	5,26%
Como agir em determinadas situações em sala	1	5,26%
Participação de todos os participantes	1	5,26%
Conhecimento	1	5,26%
Troca de ideias	1	5,26%
Espontaneidade	1	5,26%
Total	19	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 37, o principal ponto positivo identificado foi a possibilidade de refletir sobre temas que são desenvolvidos no dia a dia dos professores participantes (26,32%). A Tabela 38 apresenta a percepção dos professores sobre os pontos negativos do curso.

Tabela 38 – Questão 06: Percepção dos professores participantes sobre os aspectos negativos do curso

Categorias	N	%
Não há	10	58,82%
Branco	5	29,41%
Me senti pouco retraído	2	11,76%
Total	17	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 38, 58,82% afirmaram que não há aspectos negativos sobre o curso que lhes foi ofertado. Apenas dois professores se sentiram retraídos (11,76%), no

entanto, 29,41% deixaram a questão sem responder, o que pode denotar dificuldades para expor suas considerações. A Tabela 39 apresenta os comentários gerais sobre o curso aplicado.

Tabela 39 – Questão 07: Percepção dos professores participantes sobre comentários gerais ou sugestões de mudanças e melhorias do curso.

Categoria	N	Professor
Branco	8	53,33%
Que todos os outros professores tenham acesso	3	20,0%
Retomar o curso de forma periódica	2	13,33%
Ótima temática	2	13,33%
Total	15	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Dentre os comentários gerais (Tabela 39), foi identificada a necessidade de ampliação do curso para que mais professores pudessem realizá-lo (20,0%) e a de se manter uma frequência de realização dos cursos por meio do retorno nas escolas (13,33%).

Além de tais questionamentos, foi solicitado que os respondentes atribuissem uma nota (zero a dez) a si mesmos para o início e para o final do curso. A média inicial foi 7,00 e a nota média final foi 9,14, demonstrando o aproveitamento e aceitação dos professores quanto ao curso realizado.

No encontro de encerramento, em ambos os grupos, os professores presentearam a pesquisadora, entregando-lhe flores e um cartão escrito e assinado pelos participantes. A mensagem escrita representou o grupo em que participavam, ressaltando a importância do trabalho realizado como descrito: “Gratidão é uma palavra agradável que cresce onde sementes foram lançadas” (GE1 Experimental) e “O sucesso do seu trabalho veio acrescentar e contribuir para o nosso crescimento com práticas reforçadoras” (GE2 Experimental).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi elaborar, aplicar e avaliar um Programa de Qualidade na Interação Escolar para professores regentes do Ensino Fundamental visando à melhoria do clima escolar, especialmente em sala de aula, entre professores participantes do programa de intervenção e alunos. Além disso, procurou identificar os Estilos de Liderança predominantes dos professores, verificando possíveis relações entre o desempenho acadêmico e motivação escolar dos alunos com estresse e Estilos de Liderança dos seus professores. Constatou-se que o programa apresentou evidências positivas como um programa promissor de intervenção às professoras participantes, com a proposta de ampliar a compreensão sobre o comportamento humano, e criar contingências de interação em sala de aula positivas e proativas que promovam a melhoria da interação, mais especificamente entre professores e alunos.

O alcance desse objetivo preenche uma parte da lacuna existente no campo de produção científica do país, ou seja, escassez de estudos que envolvam programas que contribuam com o contexto educacional, nesse caso, mais especificamente para promoção de um clima escolar mais acolhedor e efetivo no Ensino Fundamental, ressaltando essa importante etapa da vida das crianças para seu percurso de vida. Porém, para que esse objetivo fosse alcançado, inúmeros outros passos foram necessários.

A metodologia delineada para a pesquisa, com avaliações multimodais grupais e individuais realizadas antes, durante e depois da intervenção, por meio de instrumentos e procedimentos elaborados e comparação entre grupos, permitiu o enriquecimento e a complementaridade de dados na identificação de déficits presentes no contexto escolar, mais especificamente na interação do professor com o aluno. De um lado, mostrou um grupo com dificuldade em estabelecer estratégias de interação, cujos alunos percebem com responsividade e exigência com níveis baixos, permeadas por Controle Coercitivo alto na grande maioria das interações entre professores e alunos. Por outro lado, uma escola aberta a propostas de trabalho junto a professores, sensíveis à necessidade de aprimoramento de sua atuação mediante a utilização de modelos interacionais mais competentes no contexto escolar, demonstrada na adesão à participação na pesquisa antes e durante o seu desenvolvimento respondendo aos instrumentos e estimulando os seus alunos também a participarem durante as três etapas. Quanto à intervenção, a escola mostrou seu interesse adequando horários para que os professores participantes, de 3º ao 5º ano, estivessem juntos nos horários e locais disponíveis para a realização do programa de intervenção coletivo, em conformidade com o desejo de participação dos professores, sem ônus para o bom desenvolvimento das aulas. Isso ocorreu

desde o planejamento de horários de aula de toda a escola até a disponibilização de materiais necessários para as atividades.

O primeiro objetivo investigado foi conhecer, por levantamento de dados com a população pesquisada, como se davam as interações professor-aluno (estilos de liderança) e coletar dados sobre outras variáveis de interesse que as pesquisadoras tinham como hipóteses de influência no contexto de sala de aula (motivação e desempenho acadêmico dos alunos, qualidade de interação familiar, estresse e relacionamento interpessoal do professor). De forma geral, os resultados estatísticos demonstraram, antes da aplicação do programa, que:

- a) Quanto às interações entre professores e alunos, houve a predominância na percepção dos alunos apontando o Estilo Negligente para os dois grupos pesquisados, o que demonstra com maior frequência responsividade e exigência baixas nas interações entre professores e alunos. O Estilo de Liderança Autoritativo, considerado mais apropriado, também foi percebido com pouca frequência pelos alunos, denotando a necessidade de intervir nesse processo. O uso de uma maior frequência de estratégias de estabelecimento de limites e estratégias utilizando Controle Coercitivo majoritariamente com tendências alto e alto foram predominantes na percepção dos alunos;
- b) Houve predominância da motivação média dos alunos para a aprendizagem no início no levantamento de caracterização da população;
- c) Quanto às interações familiares na percepção dos alunos, houve escores mais altos nas subescalas positivas de Envolvimento, Clima conjugal positivo, Modelo, Sentimento dos filhos e nas escalas negativas de Punição Física e Comunicação Negativa;
- d) Em geral, os alunos apresentavam aproveitamento acadêmico de 65,22% na disciplina de língua portuguesa e 64,48% em matemática, obtida a partir da medida nota;
- e) Os professores que apresentaram estresse ($n=4$) estavam na Fase de Resistência com predomínio de sintomas psicológicos;
- f) Quanto às relações interpessoais dos professores em sala de aula, foram descritos como conflitos mais frequentes situações como a recusa em devolver o material emprestado dos colegas, em que o aluno grita ou ironiza o professor e, ainda, quando dois alunos ou mais brigam em sala de aula. Nesse contexto, o professor utilizava estratégias de avisar os alunos que poderia ser retirado pontos por mau comportamento e lembretes constantes sobre as normas da sala de aula e da escola. Os indicadores afirmaram, ainda, que os professores se sentiam capazes de desenvolver estratégias em sala de aula para melhorar e manejar situações que ocorressem nesse ambiente.

Diante dos dados, foi realizada a proposta de intervenção havendo aceitação unânime e assídua por parte de todos (Direção, professores, crianças), sendo possível finalizar a pesquisa sem desistências. As análises da presente etapa, após a intervenção, evidenciaram que:

- a) Na análise entre os grupos, o GControle inicialmente era similar ao GE1 Experimental e serviu como linha de base para comparar o efeito do Programa de Intervenção. O efeito ao GE1 Experimental foi analisado entre a coleta 1 e 2, observando-se que houve pequena redução da frequência do Estilo Negligente e aumento da frequência dos questionários apontando para o Estilo Autoritativo na percepção dos alunos. Quanto ao GE2Experimental, notou-se mudanças significativas de redução do Estilo Negligente e aumento da percepção do Estilo Autoritativo entre a coleta 2 e 3, conforme hipóteses iniciais. Mudanças tênues sobre a percepção sobre o Estilo Autoritário e Permissivo com leves modificações também foram observados, porém, não significativas para análise em ambos os grupos. Assim, confirma-se a hipótese inicial de que um programa de intervenção poderia beneficiar o clima de interação entre professores e alunos.
- b) Para o Grupo Experimental 1 notou-se aumento, embora pequeno, para a Responsividade e Exigência e redução da Coerção no nível Alto entre Pré e Pós-teste conforme objetivos do Programa de Intervenção. Já para o Grupo Controle (posterior GE2 Experimental), mudanças semelhantes ocorreram, no entanto, do período compreendido entre o Pós-Teste (coleta 2) e *Follow-up* (coleta 3), tanto para nível Alto para Tendência a Alto.
- c) Quando as dimensões de Responsividade e Exigência são analisadas e cruzadas, notam-se mudanças positivas logo após o término do Programa de intervenção proposto para o aumento da percepção dos alunos sobre o Estilo Autoritativo dos seus professores e redução da percepção sobre o Estilo Negligente. No entanto, na coleta final (coleta 3) ocorreu a redução sobre a percepção dos alunos sobre o Estilo Autoritativo e o aumento para o Estilo Negligente, o que denota a necessidade de continuidade das intervenções para a manutenção dos resultados. Esse dado corroborou com as sugestões feitas pelos professores para a continuidade e que todos os professores da escola pudessem ter acesso ao curso, iniciando, inclusive, com professores da Pré-escola.
- d) Sobre o Controle coercitivo, houve redução significativa dos escores de Tendência à Alto e Alto, tanto imediatamente ao término das intervenções quanto à manutenção na sequência da última coleta. Houve, portanto, redução do uso de estratégias coercitivas nos dois períodos de coleta posteriores às intervenções para ambos os grupos, sendo esta

uma das mais importantes contribuições da presente pesquisa, dada as evidências sobre seus subprodutos do uso excessivo e indiscriminado.

- e) Apesar disso, os achados nesse estudo permitem afirmar que após a intervenção com os professores, os alunos apresentaram menores escores de motivação se comparados ao período inicial de coleta de dados, no entanto, não é possível afirmar que esteja necessariamente associado exclusivamente ao contexto do professor.
- f) Apesar de não ter sido trabalhado absolutamente nada diretamente com os pais ou familiares, quanto às interações familiares, houve acréscimo das subescalas positivas de Regras e Monitoria e Comunicação Positiva, além das que já eram predominantes como Envolvimento, Clima Conjugal Positivo, Modelo Parental, Sentimento dos Filhos e nas escalas negativas de Punição Física e Comunicação Negativa, sendo a subsescala de Clima conjugal negativo também acrescida como predominantes. Esse resultado demonstra maiores chances de transmissão intergeracional sobre esses padrões de comportamento.
- g) Em geral, os alunos apresentaram melhora no aproveitamento acadêmico de 68,81% em Língua Portuguesa e 68,49% na disciplina de matemática, sendo mudanças consideradas significativas e importantes se comparadas ao início do programa.
- h) Houve aumento de um participante com características de estresse comparando aos dados iniciais (n=5), sendo que os professores que apresentaram estresse estavam na Fase de Resistência e Exaustão, e a maioria com predomínio de sintomas físicos. Todos os professores que apresentaram estresse eram pertencentes ao GControle/GE2 Experimental.
- i) Comparativamente, houve redução dos conflitos presenciados em sala de aula e, também, os professores parecem ter aprendido estratégias e habilidades diferentes para lidar com o comportamento inadequado em sala de aula.

Quanto às relações entre Estilos de Liderança dos Professores com variáveis de desempenho acadêmico e motivação de estudantes, obtidas em correlações do Inventário de Estilos de Liderança de Professores com Escala de Avaliação da Motivação Escolar, Inventário de Stress e notas, considerou-se que:

- a) Houve correlação moderada entre Estresse do Professor e Estilo de Liderança Autoritário, o que quer dizer que a exigência alta e responsividade baixa não equilibrando com a responsividade podem sinalizar estresse, muito provavelmente pelo esforço que o professor apresenta para manter o controle no contexto da sala de aula;

Também houve correlação moderada negativa entre o Estresse do Professor e Estilo de Liderança Autoritativo.

- b) Nas relações entre Estilos de Liderança e Desempenho Escolar, os dados demonstram que podem haver variações sobre as interações.
- c) Houve correlação inversa e negativa para desempenho escolar e Controle Coercitivo, ou seja, quanto maior o uso de estratégias punitivas, menor será o desempenho acadêmico dos estudantes;
- c) Quando consideradas as dimensões de Responsividade e desempenho acadêmico, após a intervenção, notou-se que os professores passaram a discriminar melhor classes de comportamentos de aproximação, envolvimento e acompanhamento dos alunos, podendo relacionar com o desempenho dos alunos do Pré e Pós-teste;
- d) As correlações entre os escores de exigência do professor e desempenho acadêmico dos alunos não foram significativas para os grupos pesquisados;
- f) Não houve correlação entre Estilos de Liderança e motivação dos alunos, no entanto, para um dos grupos, a motivação esteve correlacionada negativamente ao Controle Coercitivo.

Como objetivo geral proposto pela presente pesquisa, diversos fatores puderam ser analisados quantitativa e qualitativamente sobre a satisfação dos participantes. Primeiramente, em relação às avaliações individuais anônimas (caso optassem poderiam escrever os nomes) de cada um dos dez encontros, observou-se que todos os encontros foram muito bem avaliados, embora os participantes possam ter expressado apenas fatores positivos com receio de que pudessem ser identificados. Em uma escala de 1 a 4, tanto para o GE1 Experimental ($M=3,89$) como para o GE2 Experimental ($M=3,86$), o encontro com maior média foi o que trabalhou o tema Estilos de Liderança de Professores (Encontro 9). Para o GE1 Experimental, o Encontro 5 com o tema Exigência: Consequências para comportamentos adequados e inadequados foi o que apresentou menor média na avaliação dos professores. Já para o GE2 Experimental, o Encontro 1 com o tema Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência sobre o comportamento do(a) aluno(a) foi o que apresentou menor média ($M=3,53$). O último Encontro (10º) não foi inserido nessa avaliação, sendo que neste os professores responderam ao questionário de avaliação do curso.

Em relação ao conteúdo, à metodologia, à aplicação do conteúdo e satisfação pessoal e avaliação geral dos encontros (curso), ressaltam-se que a média conquistada para ambos os grupos foi maior do que se esperava, e ocorreu de forma semelhante para os dois grupos possivelmente pelos efeitos produzidos para ambos os grupos. A percepção dos professores

acerca da sua participação no curso quanto ao alcance dos objetivos parece ter produzido reflexões importantes sobre diferentes formas de trabalhar e de sua aplicabilidade, tanto para a melhoria da aprendizagem quanto para a melhoria do clima emocional em sala de aula conforme relatos “*é um curso que permite refletir sobre a prática e modificá-la*” (P13). Os professores sugeriram, nos relatos escritos e verbais, que todos os professores da escola pudessem ter a oportunidade de participação, tendo em vista a necessidade de aperfeiçoamento e o engajamento entre a forma de trabalhar, comum a todos os profissionais, inclusive que fossem realizados encontros periódicos para a retomada e a manutenção das mudanças aprendidas “*Fazer a retomada periódica, por exemplo, no início do ano letivo*” (P11; P4) ou “*Que o curso fosse oportunizado a todos*” (P3; P9).

Pela percepção das participantes, conclui-se que o programa de intervenção para qualidade de interação entre professores e alunos foi efetivo e útil na melhora do clima em sala de aula, no envolvimento e estabelecimento de regras claras, assim como na redução das práticas coercitivas excessivas que permeavam as interações. Além dos diversos resultados significativamente positivos apresentados pela presente pesquisa, alguns limites foram encontrados:

- a) O número de participantes limitado, apesar de ser o máximo possível no local da pesquisa;
- b) Limitar a pesquisa aos objetivos do programa, tendo em vista o número de instrumentos utilizados, a quantidade de dados e consequentemente a discussão desses pode ter sido insuficiente para dados complementares;
- c) Utilização de outros instrumentos de medidas de avaliação para variáveis como motivação e desempenho acadêmico, tendo percebido a vulnerabilidade desses;
- d) Problemas particulares dos participantes podem ter interferido nos resultados como, por exemplo, situações de luto; problemas clínicos, psicológicos etc.

A partir desses e outros de dados, se bem estudados, possibilitariam enriquecimento, aprofundamento e disseminação em futuras pesquisas que envolvam a generalização da proposta para outros contextos escolares, como, por exemplo:

- a) Aplicar o programa com outra população e em outras escolas a fim de confirmar resultados objetivos com fins de generalização;
- b) Realizar *Follow-up* também no GControle (GE2 Experimental) para comparar os resultados de manutenção em relação ao GE1 Experimental;
- c) Considerar o envolvimento da equipe pedagógica da escola e dos pais nas intervenções, a fim de atingir o que a literatura da área aponta como necessidade.

- d) Compreender melhor e intervir em fatores específicos ontogenéticos e culturais dos professores, em situações consideradas clínicas, a exemplo do participante P8.

A escola é considerada uma instituição responsável pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e pelo atendimento às suas demandas educacionais e socioemocionais (Petrucci *et al.*, 2016). Assim, espera-se que tais limitações estimulem mais pesquisadores e comunidade escolar com interesse a uma postura educacional preventiva e positiva ao desenvolvimento global do alunado e à formação de professores.

De maneira geral, os achados nessa pesquisa apontam para várias implicações práticas, entre elas a promoção de um clima mais efetivo no contexto escolar. Apesar das limitações, o presente estudo traz dados relevantes pelo fato de que avalia comportamentos na interação social estabelecida entre professor e aluno, enfatizando as influências entre professor-aluno em situações naturais em sala de aula, sendo utilizadas também as percepções dos alunos e não apenas o autorrelato do professor (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014). Além, disso, soma-se a contribuição feita aos professores participantes da pesquisa que, além de permitirem serem “avaliados” por seus alunos, também se disponibilizaram a participar de um programa de intervenção para melhoria do clima em sala de aula, sendo oportunizadas intervenções grupais aos professores, aspecto reforçado inclusive pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013) como prática sugerida a estes profissionais. Outra contribuição refere-se a um estudo comparativo com linha de base inicial, entre o próprio grupo e posteriormente entre dois grupos, ou seja, utilizou-se como critério analisar as intervenções de um instrumento com boas propriedades psicométricas (IELP), respondido pelos alunos, para analisar possíveis mudanças decorrentes das intervenções realizadas, e não apenas a indicação verbal do professor, tratando-se, portanto, de um estudo quase-experimental. Avaliar e identificar as práticas educativas dos profissionais da educação é um caminho para saber o que realmente acontece neste cenário e futuras pesquisas devem ser encorajadas, ampliando a amostra, considerando o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, além de associar outras medidas de coleta de dados, como a observação direta.

Por fim, é necessário dizer que desenvolver o presente estudo produziu à pesquisadora principal sentimentos de gratidão e de satisfação. Foi possível perceber a abertura e o apoio do contexto escolar para a realização da pesquisa, dadas as dificuldades apresentadas pela literatura brasileira para esse fim, a percepção da relevância do trabalho pelos participantes e os resultados encontrados. Percebe-se que a presente pesquisa, apesar de um delineamento complexo, avançou conforme planejamento inicial, contribuindo científica e socialmente para a profissão docente, que é responsiva e exigente e de extrema relevância ao desenvolvimento.

Afirma-se, portanto, que a presente tese demonstrou originalidade ao ser uma pesquisa de intervenção baseada em evidências com professores para promoção de uma melhor qualidade de interação escolar, principalmente no contexto entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- Abreu, J. H. Dos S. S., Luna, S. V., & Abreu, P. R. (2014). Avaliando a pesquisa sobre o ensino de análise funcional para professores no Brasil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16 (3), 50-69.
- Aloi, P. E. P., Haydu, V. B., & Carmo, J. (2014). Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da Análise do Comportamento. *CES Revista Psicologia*, 7 (1), 138-152.
- Altafim, E. R. P., Melchiori, L. E., & Dessen, M. A. (2009). Questionário de caracterização da escola de educação infantil. In L. Weber, M. A. Dessen (Org.). *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados* (1a ed., pp. 160-163). Curitiba: Juruá.
- Anônimo. (2018). *Compêndio de práticas de Mindfulness*. Recuperado de: https://cvorkapic.files.wordpress.com/2009/03/compendio_de_praticas_de_mindfulness.pdf.
- Anônimo. (2018). *Flores na estrada*. Recuperado de: http://www.meusonhonaotemfim.org.br/reflexoes_view.asp?editid1=251.
- American Psychological Association (2017). Publication manual of the American Psychological Association (13th ed). Washington, DC: American Psychological Association.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012) Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 299-307.
- Batista, A. P. (2013). *Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2015). *Professores e estilos de liderança: manual para identifica-los e modelo teórico para compreendê-los*. Curitiba: Juruá.
- Baurim, D. (1966) Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37 (1), 887-907.
- Beffa, M. J., & Pacca, F. C. (2016). A educação sob a perspectiva da análise do comportamento: a relação da avaliação do desempenho de estudantes e a percepção dos professores para a análise do comportamento enquanto ferramenta de planejamento de ensino. In J. C. Luzia,

- G. B. Filgueiras, A. E. Gallo, & J. Gamba (Orgs.). *Psicologia e Análise do Comportamento: saúde educação e processos básicos*. (1a ed., pp. 48-56) Londrina: Eduel.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14 (3), 814-833.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (3), 506-515.
- Brasil (1996). *LDB 9.394: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado.
- Brasil (1998). *PCN's. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Cannon, W. B. (1939). *The wisdom of the body*. Nova York: Norton.
- Cardoso, I. C. (2015). *Capacitação informatizada em Análise do Comportamento para professores de Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil;
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015) . Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 321-330. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00321.pdf>.
- Carmo, J. S., & Ribeiro, M. J. F. X. (2012). *Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional*. Santo André: Esetec.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.

- Corrêa, C. I. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.
- Correia-Zanini, M. R. G., & Rodrigues, O. M. P. R. (2010). *Os efeitos de um curso para professores sobre o comportamento de seus alunos*. In Resumos de Comunicação Científica da XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Curitiba, Brasil, (pp. 23-35). Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Costa, J. da S. (2013). *Análise do Comportamento aplicada a prática pedagógica na educação infantil*. Recuperado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0702.pdf>
- Cozby, P. C. (2012). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (5), 487-496.
- Del Prette, A. (2006). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socio-emocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In _____ (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção* (1a. ed., pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em psicologia*, 6 (3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades sociais educativas – versão professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, 2 (20), 57-72.

- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 116-110.
- Dias, M. F (2016). *Estilos De Liderança De Professores e Comportamento Acadêmico dos Alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., & Newgent, R. A. (2016). Social Risk and Peer Victimization in Elementary School Children: The Protective Role of Teacher-Student Relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44 (4), 691-703.
- Falcao, A. P., Bolsoni-Silva, A. T., Magri, N., Moretto, L. A. (2016) PROMOVE Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (4), 590-612.
- Falcone, E. M. O., Plácido, M. G., Krieger, S., & Barros, P. (2016). Saúde do educador: os esquemas mentais do professor e o apoio ao profissional. In D. C. Fava. *A Prática da Psicologia na Escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (1a. ed., pp. 75-89). Belo Horizonte: Artesã.
- Faleiros, V. P., & Faleiros, E. T. S. (2008). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Freitas, M. C., & Mendes, E. G. (2008). Análise funcional de comportamentos inadequados em inclusão: uma contribuição à formação de educadores. *Temas em Psicologia*, 16 (2), 261-271.
- Germer, C. (2016). *Mindfulness e Psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, M. S. C. De A., Oliveira, T. P. De., & Sousa, N. M. (2012). Desenvolvimento Humano. In M. M. C. Hübner, M. B. Moreira (Orgs.). *Fundamentos de Psicologia: Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (1a ed, pp. 88-100). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Glidden, R. F. (2015). *Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Guimarães, L. S. (2015). *O comportamento do professor sob controle do comportamento do aluno: uma pesquisa em serviço*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gutstein, T. C., & Ingberman, Y. K. (2012). *Levantamento, Categorização e Avaliação de um Programa de Intervenção em situações de bullying*. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 - Ano da Educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (1a ed., pp. 45-56). Campinas: Átomo & Alínea.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volete, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with student's engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30 (4), 385-403.
- Haydu, V. B., & Souza, S. R. (2012). *Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenção nas áreas da saúde, da clínica, da educação e do esporte*. Londrina: Eduep.
- Haydu, V. B., & Souza, S. R. (2015). *Análise do Comportamento Aplicada a Diferentes Contextos*. Londrina: Eduep.
- Haydu, V. B., Fornazari, S. A., & Estanislau, C. R. (2014). *Psicologia e Análise do Comportamento: Conceituações e Aplicações à Educação, Organizações, Saúde e Clínica*. Londrina: Eduep.
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contributions of behavior analysis to education: an invitation for dialogue. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (149), 704-723.
- Henklain, M. H. O., Carmo, J. S., & Haydu, V. B. (2017). Produção analítico-comportamental brasileira sobre comportamento matemático e de ensinar matemática: dados de 1970 a 2015. *Temas em Psicologia*, 25 (3), 1453-1466.

- Hickmann, G. M. (2015) *Interação Professor/Aluno na Aprendizagem de Língua Inglesa: Motivação para Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Horcones, C. L. (1992). Natural reinforcement: a way to improve education. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25 (5), 71-75.
- Hübner, M. M. C; Bortoloti, E; Almeida, P; & Cruvinel, A. C. (2015). Linguagem. In M. M. C. Hübner, M. B. Moreira (Orgs.). *Fundamentos de Psicologia: Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (1a ed, pp. 65-87). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- IBGE (2016). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Cidades*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=412160&idtema=16>.
- Junior, E. G., & Lipp, M. E. (2008). Estresse entre professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia Em Estudo*, 13 (4), 847-857.
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology: A systematic text in the science of behavior*. New York: Appleton-CenturyCrofts.
- Koller, S. H., Couto, M. C. P. de P, & Hohendorff, J. V. (2014). *Manual de produção científica*. São Paulo: Penso.
- Lemos, J. M., & Batista, A. P. (2017). Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (1), 53-63.
- Leite, C. R. (2016). *Percepções de alunos adolescentes do Ensino Médio sobre os estilos de liderança de professores*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A Century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. Seashore-Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2a ed., pp. 45-73). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipp, M. E. N. (2005). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp* (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Lipp, M. E. N. (2016). O Stress do professor frente ao mau comportamento do aluno. In D. C. A. Fava (Org.). *A Prática da Psicologia na Escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. Belo Horizonte: Artesã.
- Lohr, S. S., Pereira, A. C. S., Andrade, A. L. M., & Kirchner, L. De F. (2007). Avaliação de programas preventivos: relato de experiência. *Psicologia em estudo*, 12 (3), 641-649. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a22.pdf>
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Maldonado, D. P. (2013). *Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Franca, São Paulo, Brasil.
- Maldonado, D. P. A., & Horiguela, M. L. M. (2010). Intervenção precoce com crianças com problemas de comportamento na pré-escola. In Resumos de Comunicação Científica da XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Curitiba, Brasil, (pp. 47-62). Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Mariano, M. (2015). *Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e comportamentos problema de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16, 140-160.
- Marin, A., & Fava, D.C. (2016). Programa de intervenção no contexto escolar: revisão da literatura cinetífica. In D. C. Fava. *A Prática da Psicologia na Escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (1a ed., pp. 44-56). Belo Horizonte: Artesã.
- Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo de caso em cinco países*. Recuperado de: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, 53 (4), 201-216.

- Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2011). *Escala para avaliação da motivação escolar infanto-juvenil - EAME-IJ*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martinelli, S. D., & Schiavoni, A. (2009). Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 26 (3), 327-336.
- Marturano, E. M., Rizo, L., Carla, L., & Fava, D. C. (2016). A fronteira da educação entre a família e a escola. In D. C. Fava. *A Prática da Psicologia na Escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (1a ed., pp. 85-99). Belo Horizonte: Artesã.
- Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *Journal of Genetic Psychology*, 164 (12), 153-173.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2014) Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- Melo, M. H. S. (2003). *Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma intervenção*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Melo, M. H. S. (2010). *O impacto das intervenções que focalizam as habilidades sociais em escolares*. In Resumos de Comunicação Científica da XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Curitiba, Brasil, (pp. 195-212). Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149-155.
- Minetto, M. F., & Löhr, S. S. (2016). Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. *Educar Em Revista*, 1, 49-64.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Moroz, M., & Luna, S. V. de. (2013). Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia da Educação*, (36), 115-121.

- National Union of Teachers. (2015). *Teacher Stress: NUT Guidance to Divisions and Associations*. Recuperado de: <http://www.teachers.org.uk/stress>.
- Netto, R., & Gomide, P. I. (2016). Programa de Comportamento Moral na Educação Infantil. In V. B. Haydu, C. E. Costa. (Orgs.). *Análise do Comportamento aplicada ao contexto educacional* (1a. ed., pp. 59-72). Londrina: Eduel.
- Neufeld, C. B., Dias-Corrêa, J. P., & Marturano, E.M. (2016). Entrada na escola e o impacto social. In D. C. Fava. *A Prática da Psicologia na Escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (1a ed. pp. 100-115). Belo Horizonte: Artesã.
- Nicolino, V. F., & Zanotto, M. de L. B. (2011). Trabalhos de Análise do Comportamento na área de educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. *Acta Comporamentalia. Guadalajara*, 19 (3), 343-358.
- OMS (1997). *Life skills education for children in adolescents in school*. Recuperado de: <http://www.who.int/en/>.
- Ormeño, G. I. R. (2004). *Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrinds parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283–303.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). *O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento*. In M. M. C. Hübner, M. Marinotti, M. (Orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação - Contribuições recentes* (1a ed., pp. 48-65). Santo André: ESETEC.
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14 (2), 507-518.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas Em Psicologia*, 24 (2), 391-402.

- Rossa, E. G. O. (2004). Relação entre stress e burnout em professores de ensino fundamental e médio. In M. E. N. Lipp (Org.). *O stress no Brasil: Pesquisas avançadas* (1a. ed., pp. 131-138). Campinas: Papirus.
- Rios, K. S. A. (2006). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de família de baixa renda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Rios, K. S. A., & Williams, L. C. A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13 (4), 799-806.
- Rodrigues, M. E. (2012) Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? In J. S. Carmo, & M. J. F. X. Ribeiro. (Orgs.). *Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional* (1a ed., pp. 65-75). Santo André: Esetec.
- Rodrigues, M. E., & Janke, J. C. (2012). *O papel do professor na proposta na análise do comportamento*. Recuperado de: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/10917/9694>.
- Rodríguez, A., & Hovde, K. (2002). *The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals Human Development*. New York: Department LCSHD.
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Educação Especial*, 30 (59), 737- 750.
- Salvador, A.P.V. (2012). *Intervenção em grupo com famílias na escola: foco nas queixas escolares dos filhos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49 (1), 1-12.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: Longmans
- Sidman, M. (1989/2009). *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Livro Pleno.
- Silva, H. S., & Lopes J. P. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*,

(2), 62-81. Disponível em:
http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/O_professor_faz_a_diferenca_no_desempenho_escolar_dos_seus_alunos.pdf

Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Batista, E. P. (2014). Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 457-465.

Skinner, B. F. (1966). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder.

Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. New York: Alfred A. Cultrix.

Skinner, B. F. (1978). *Walden II*. São Paulo: EPU.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

Smith, S. C., & Pieli, P. K. (2006). *School leadership: handbook for excellence in student learning*. Califórnia: Thousand Oaks.

Soares, M. R., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 21 (3), 253-260.

Souza, P. B., & Batista, A. P. (2015). Desempenho Escolar e a Percepção de Crianças quanto ao Estilo de Liderança de seus Professores. In Livro de Actas do VI Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa, Portugal (pp. 112-120). Lisboa, PO: Universidade Lusíada de Lisboa.

Souza, S. R., & Haydu, V. B. (2009). *Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação*. Londrina: Eduel.

Souza, S. R., Haydu, V. B., & Costa, C. E. (2016). *Análise do comportamento aplicada ao contexto educacional*. Londrina: Eduel.

- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras da educação infantil*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Stelko-pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). *Programa preventivo de violência escolar: uma avaliação de processo*. In Resumos de Comunicação Científica da XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Curitiba, Brasil, (pp. 250-262). Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, 119-132.
- Trevizan Guerra, B., Rovaris, J., Mariano, M., Meireles Guidugli, P., Rosanti, S., & Turini Bolsoni-Silva, A. (2015). Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 321-328.
- Vale, V. M. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio emocional*. Rio de Janeiro: Exedra.
- Vance, B., Miler, S., Humphreys, S., & Reynolds, F. (1989). Sources and manifestation of occupational stress as reported by full time teachers working in a BIA school. *Journal of American Indian Education*, 28 (2), 21-31.
- Verneque, L., Moreira, M. B., & Hanna, E. (2015). Motivação. In M. M. C. Hübner, M. B. Moreira. (Orgs.). *Fundamentos de Psicologia: Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (1a ed, pp. 55-67). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. In L. N. D. Weber. (Org.) *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares* (1a ed., pp. 9-20). Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens Da Educação*, 5 (3), 40-52.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., Brandenburg, O. J. (2011). *Programa de qualidade na interação familiar: manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.

- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de Qualidade na Interação Familiar–EQIF. In L. N. D. Weber, & M. A. Dessen. (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (1a. ed., pp.57-68). Curitiba: Juruá.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond. M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 105-124.
- Zanotto, M. L. B. (2002). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, Educ.

APÊNDICES E ANEXOS



APÊNDICE A

Carta de Apresentação da pesquisa



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

Eu, Thaís Cristina Gutstein Nazar, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, convido esta Secretaria de Educação para participar de um estudo intitulado “ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA LIDERANÇA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS”. Este é um estudo sobre um programa de intervenção com professores que visa auxiliar a sua prática diária como docente. A realização desse estudo se justifica porque ele poderá contribuir com informações importantes sobre como ajudar os professores a lidarem com diferentes tipos de comportamentos dos alunos em sala de aula e promoverem melhorias na qualidade de interação entre professores e alunos.

Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre como os professores podem agir com os alunos, sobre diferentes comportamentos e promover relacionamento mais positivo em sala de aula. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para a compreensão de que estratégias podem ser utilizadas para obter comportamentos dos alunos mais positivos.

d) A pesquisadora Thaís Cristina Gutstein Nazar, doutoranda, e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas: em qualquer horário pelos endereços eletrônicos thais.gutstein@gmail.com (Thaís) ou lidiauw@uol.com.br (Lidia); pelo telefone (46) 91149438 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A participação neste estudo é voluntária e, se não desejar mais fazer parte, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas por Thaís Cristina Gutstein e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. Solicita-se, se possível, contribuições para despesas necessárias para a realização da pesquisa.

Eu, _____ -
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes do município de Renascença-PR, li esta
Carta de Apresentação e autorizo os procedimentos seguintes. Compreendi a natureza e o
objetivo do estudo do qual concordei com a participação.

Assinatura do(a) Secretária Municipal de Educação (a)

Local e data - _____, ____/____/____

Thaís Cristina Gutstein Nazar – Pesquisadora

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____ Orientado _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



APÊNDICE B

TCLE Pais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Thaís Cristina Gutstein Nazar, doutoranda da Universidade Federal do Paraná, e minha orientadora, Profa. Dra. Lidia D. Weber, estamos convidando você a autorizar o seu filho(a) para participar de um estudo intitulado “ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA LIDERANÇA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS”. Este é um estudo sobre um programa de intervenção com professores para contribuir com a melhoria das interações entre professores e alunos.

- a) A realização desse estudo se justifica porque ele poderá contribuir com informações importantes sobre como ajudar os professores a lidarem com diferentes tipos de comportamentos dos alunos em sala de aula e promoverem um relacionamento interpessoal mais positivo.
- b) Caso você concorde, seu filho irá responder a questionários sobre a percepção de como seu professor regente interage com ele em sala de aula e como ocorrem as interações entre seu filho e sua família. O seu filho também responderá a um questionário sobre a motivação para a aprendizagem e uma escala sobre a interação familiar.
- c) Para tanto, você deverá aceitar que seu filho participe da pesquisa assinando ao final este documento e, em caso de dúvidas, comparecer na Escola Municipal Prof. Ida Kummer para esclarecer dúvidas ou informações com a pesquisadora no endereço Rua Costa e Silva, Renascença - PR, 85610-000.
- d) Se você ou seu filho sentir algum desconforto ou constrangimento durante o desenvolvimento da pesquisa, poderá interromper a sua autorização.
- e) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre como os professores podem agir com os alunos, sobre diferentes comportamentos e promover relacionamento mais positivos em sala de aula. Após a conclusão da pesquisa, espera-se contribuir para a compreensão de quais estratégias utilizadas pelos professores podem auxiliar na obtenção de comportamentos dos alunos mais positivos.
- f) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de constrangimento do seu filho a partir das respostas aos questionários, porém, ele poderá interromper a pesquisa a qualquer momento, conforme sua vontade.
- g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são obter melhorias na interação entre professores e alunos. Poderá, ainda, contribuir para o avanço científico nessa área educacional e psicológica.
- h) A pesquisadora Thaís Cristina Gutstein Nazar, doutoranda, e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas em qualquer horário pelos endereços eletrônicos thais.gutstein@gmail.com (Thaís) ou lidiauw@uol.com.br (Lidia); pelo telefone (46) 91149438 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-feira no horário matutino ou vespertino, ou na Escola Municipal Prof. Ida Kummer, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- i) Você também, se desejar, poderá solicitar acompanhamento psicológico escolar da pesquisadora para seu filho(a) caso perceba necessidade.
- j) A participação do seu filho(a) neste estudo é voluntária e se o senhor(a) não permitir mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O andamento do acompanhamento escolar não será prejudicado em função disso.
- k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (pesquisadora Thaís e Orientadora Lidia). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.
- l) O material obtido – questionários – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado/armazenado ao término do estudo.
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa com materiais não são de sua responsabilidade e você e seu filho(a) não receberão qualquer valor em dinheiro pela sua participação
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- o) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos e dos seus filhos como participantes de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____, li este termo de consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei, autorizando meu filho(a) a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a autorização a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo a, voluntariamente, autorizar o meu filho a participar da pesquisa.

Eu autorizo voluntariamente o meu filho(a) a participar deste estudo.

Renascença, ____ de _____ de 2016

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura da pesquisadora

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador _____

Orientador _____



APÊNDICE C



TCLE Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Thaís Cristina Gutstein Nazar, doutoranda da Universidade Federal do Paraná, e minha orientadora, Profa. Dra. Lidia D. Weber, estamos convidando você para participar de um estudo intitulado “ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA LIDERANÇA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS”. Este é um estudo sobre um programa de intervenção com professores para contribuir com a melhoria das interações entre professores e alunos.

- a) A realização desse estudo se justifica porque ele poderá contribuir com informações importantes sobre como ajudar os professores a lidarem com diferentes tipos de comportamentos dos alunos em sala de aula e promoverem um relacionamento interpessoal mais positivo.
- b) Caso você concorde, você irá, inicialmente, responder a questionários sobre sua percepção quanto ao comportamento dos alunos em sala de aula e como ocorrem as interações com eles, sobre relações interpessoais na escola e inventário de estresse para adultos. Na segunda fase, será proposto um curso para professores, sendo aplicado semanalmente durante 1h30min (10 semanas) realizado durante a hora atividade.
- c) Para tanto, você deverá assinar, ao final, este documento e, em caso de dúvidas, comparecer na Sala do Serviço de Psicologia na Escola Municipal Prof. Ida Kummer para esclarecer dúvidas ou informações com a pesquisadora no endereço Rua Costa e Silva, Renascença - PR, 85610-000.
- d) Se você sentir algum desconforto ou constrangimento durante o desenvolvimento da pesquisa poderá interromper sua autorização.
- e) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre como os professores podem agir com os alunos, sobre diferentes comportamentos e promover relacionamentos positivos em sala de aula. Após a conclusão da pesquisa espera-se contribuir para a compreensão de quais estratégias utilizadas pelos professores podem ser utilizadas para obter comportamentos dos alunos mais positivos.
- f) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de constrangimento a partir das respostas aos questionários ou durante a realização do curso, porém, é possível interromper a pesquisa a qualquer momento conforme a sua vontade.
- g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são obter melhorias na interação professores e alunos. Poderá, ainda, contribuir para o avanço científico nessa área educacional e psicológica.
- h) A pesquisadora Thaís Cristina Gutstein Nazar, doutoranda, e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas em qualquer horário pelos endereços eletrônicos thais.gutstein@gmail.com (Thaís); pelo telefone (46) 91149438 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-feira no horário matutino ou vespertino, ou na Escola Municipal

Prof. Ida Kummer, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- i) Neste estudo será utilizado um grupo controle e um grupo experimental, o que significa que os professores do período vespertino (3º. ao 5º) irão passar por um curso no primeiro semestre e do período matutino (3º ao 5º) no segundo semestre.
- j) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor(a) não permitir mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (pesquisadora Thaís e Orientadora Lidia). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade.
- l) O material obtido – questionários – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado/armazenado ao término do estudo.
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa com materiais não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- o) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos e dos seus filhos como participantes de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____, li este termo de consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e os benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a autorização a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente a participar da pesquisa.

Eu concordo em participar deste estudo.

Renascença, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Rubricas:

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador _____

Orientador _____



APÊNDICE D

Programa de Intervenção com Professores



<i>População</i>	14 Professores- GRUPO EXPERIMENTO 1 e GRUPO CONTROLE/GRUPO EXPERIMENTAL 2 - e 323 alunos
<i>Local</i>	Escola Pública Municipal - Ensino Fundamental
<i>Número de Sessões</i>	10 + Coleta de dados inicial + Coleta de dados 2 + Coleta de dados 3
<i>Tempo</i>	2h cada encontro
<i>Medida principal de Avaliação Quantitativa</i>	1) O <i>Inventário de Estilos de Liderança de Professores</i> - IELP (Anexo G - Batista & Weber, 2013)
<i>Estratégias de Intervenção</i>	Contrato comportamental Dinâmicas e Vivências Modelação Instrução e orientação Discussões e estudos em grupo Tarefa de casa Videofeedback Role-play
<i>Temas abordados</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilização sobre o papel do professor enquanto influência sobre o comportamento do(a) aluno(a); 2. Noções sobre princípios do comportamento e da aprendizagem; 3. Análise do comportamento e aprendizagem de regras - possíveis estressores; 4. Responsividade - relacionamento afetivo e envolvimento; 5. Exigência: consequências para comportamentos adequados e inadequados; 6. Controle aversivo: consequências para o comportamento inadequado; 7. Análise funcional e modificação de comportamentos; 8. Habilidades sociais educativas; 9. Estilos de liderança do Professor; 10. Síntese e encerramento do grupo de Qualidade na Interação Professor e Aluno.



APÊNDICE E

Questionário de Avaliação do Encontro



ENCONTRO X - Tema do Encontro

	Ótimo	Bom	Regular	Péssimo
O Encontro foi				
Conteúdo do Encontro				
A metodologia do Encontro				
A possibilidade de aplicação do conteúdo do Encontro				
Satisfação pessoal com o evento				



APÊNDICE F

Questionário de Avaliação de Curso



QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO

1. O que você achou do Curso?

2. Tendo em vista que os objetivos deste curso eram conhecer novas maneiras de trabalhar em sala de aula com os alunos, de forma a auxiliar nos problemas de comportamento e melhorar o desempenho escolar, em que medida estes objetivos foram alcançados?

3. Quais os temas que você teve mais dificuldade?

4. Quais os temas que você teve mais facilidade?

5. Quais os aspectos positivos desse Curso?

6. Quais os aspectos negativos do Curso?

7. Quais as sugestões de mudanças?

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA LIDERANÇA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS

Pesquisador: LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55002216.8.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.654.334

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA LIDERANÇA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS, sob a responsabilidade da Profª Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber com a participação da aluna Thaís Cristina Gutstein Nazar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Elaborar, aplicar e avaliar um Programa de Intervenção de Liderança para Professores regentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Objetivo Secundário:

- . Identificar o Estilo de Liderança com Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- Oportunizar a aprendizagem de diferentes estratégias e manejo em sala de aula aos professores na interação com seus alunos;
- Verificar as relações entre o desempenho acadêmico, motivação escolar, qualidade da interação familiar do aluno, com relações interpessoais, estilos de liderança e estresse do professor.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.654.334

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos nesta pesquisa são baixos; podem ocorrer possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder as perguntas dos questionários. Nesse caso, conforme exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os(as) participantes poderão solicitar a interrupção momentânea ou ainda a desistência de suas participações, a qualquer momento da execução da pesquisa. Com as crianças espera-se minimizar este possível desconforto com um breve rapport lúdico antes da aplicação, após a aplicação a conversa será direcionada para assuntos infantis do momento. Em ambas as aplicações será enfatizada a privacidade e o caráter anônimo das informações, no caso dos pais tais informações constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também no início do questionário, no caso das crianças a explicação ocorrerá verbalmente antes da aplicação do questionário.

Benefícios:

Sugere-se que os benefícios imediatos previstos aos participantes sejam diferenciados para os pais e para as crianças. Aos professores, o preenchimento do questionário pode levar a uma reflexão sobre a forma como estes interagem com seus alunos e sobre as características da sua própria relação com a família. Para a criança, a reflexão poderá ser sobre a qualidade da suas relações familiares e com seus professores, sobre

sua motivação para aprender e , ainda, ao proporcionar um ambiente não punitivo para a fala crítica da criança sobre os comportamentos do professor, a criança poderá perceber legitimada a expressão de seus sentimentos e de suas opiniões e entender esse processo como uma possibilidade nas suas interações. Em longo prazo se o programa se mostrar eficaz poderá ajudar a melhorar comportamentos e relações de professores e alunos.

Após analisados os resultados, quando de uma possível publicação ou ainda da devolutiva aos participantes e às escolas, a pesquisa poderá fornecer informações sobre as limitações da qualidade das interações entre professores/alunos/famílias e ainda uma possibilidade de replicação de um programa de intervenção caso esta venha a ser efetivada e avaliada positivamente. À escola, poderão servir os resultados de aporte para ações alternativas com foco em três principais pontos: a aproximação bilateral de pais e professores, a promoção de práticas educativas baseadas na responsividade e exigência com baixo nível coercitivo e o envolvimento dos professores com a vida escolar dos seus alunos de uma forma global, que considere seu bem estar psicológico em sala como fator importante no seu desenvolvimento.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.654.334

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inicialmente serão convidados para participar o total de alunos de uma escola municipal de ensino, localizada no interior do Paraná, de ambos os sexos, da faixa etária até 11 anos, matriculados nos 3º, 4º e 5º. anos Iniciais do Ensino Fundamental e seus professores. A seleção da escola será feita por conveniência a partir do acesso da pesquisadora. Para determinação da amostra de participantes foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Farão parte desta pesquisa alunos que aceitarem participar e professores, aceites estes expressos por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão excluídas da amostra as crianças cujos pais autorizaram, mas a criança não demonstrar interesse em participar da pesquisa. As recusas em participar, tanto dos pais quanto das crianças, não serão questionadas. Ainda poderão ser excluídos questionários entregues de forma incompleta. A partir dos aceites em participar, a amostra da população será dividida em dois grupos conforme a aplicação da variável - Programa de Intervenção: a) GPQIPA – Grupo experimental de Qualidade de Interação professor aluno – definido pelos participantes que receberão a aplicação do Programa de Intervenção diretamente (professores) e indiretamente (alunos) b) GCONTROLE – Grupo de participantes que não receberá o programa de intervenção. Após o término da avaliação do programa o GCONTROLE também será convidado a receber o programa de intervenção de forma a cumprir com os compromissos éticos de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.654.334

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_666767.pdf	22/07/2016 21:03:02		Aceito
Outros	Pendencias2207.doc	22/07/2016 21:02:30	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOalterado2207.doc	22/07/2016 21:01:34	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Outros	Pendenciasealteracoes3005.doc	30/05/2016 16:16:39	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOprofsalterado3005.doc	30/05/2016 15:58:34	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOpaisalterado3005.doc	30/05/2016 15:58:17	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Outros	CurriculoThaisCristinaGutstein.pdf	30/05/2016 15:57:56	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Outros	CurriculoLidiaNataliaDobrianskyjWeber.pdf	30/05/2016 15:57:30	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeservicoscomassinaturas.jpg	08/04/2016 11:19:06	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOprofsalterado.docx	08/04/2016 09:26:10	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOpaisalterado.docx	08/04/2016 09:25:36	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.654.334

Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOpaisalterado.docx	08/04/2016 09:25:36	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Outros	CheckList.pdf	26/03/2016 19:10:48	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Outros	Qualificacaodospesquisadores.docx	26/03/2016 19:07:06	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordanciadosservicosenvolvidos.jpe g	26/03/2016 18:57:10	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Outros	Termodecompromissoparainiciodapesqu isa.jpg	26/03/2016 17:44:21	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Outros	ParecerdemeritoThais.docx	26/03/2016 17:30:48	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	26/03/2016 17:07:34	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeusoespecificodedados.pdf	26/03/2016 17:04:51	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODETORNARPUBLICOS OSRESULTADOS.pdf	26/03/2016 17:02:11	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Outros	Oficiodopesquisadorprincipal.pdf	26/03/2016 16:46:00	THAIS CRISTINA GUTSTEIN	Aceito
Outros	DECLARACAOINSTITUICAOCOparticip anteSUBSTITUIDA.docx	26/03/2016 16:27:19	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Outros	ExtratodeataComitedeetica.pdf	05/03/2016 18:28:56	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Oficiodeaprovacao.pdf	05/03/2016 18:23:27	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/03/2016 18:22:08	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodoorientadordoalunopronto.p df	22/02/2016 08:47:07	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoCoparticipante.jpeg	22/02/2016 08:43:57	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito
Orçamento	Orcamento.doc	22/02/2016 08:38:58	LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.654.334

Não

CURITIBA, 29 de Julho de 2016

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



ANEXO B

Questionário de Caracterização da Escola



(Adaptado de Melchiori, Altafim & Dessen, 2009)

1. A) INSTITUIÇÃO/ESCOLA

I. IDENTIFICAÇÃO

- 1) Denominação atual:
- 2) Localização:
- 3) Endereço:
- 4) Tipo de Instituição:
- 5) A escola funciona desde _____
- 6) Diretora: Nome (Iniciais) _____ Formação:
- 7) Questionário respondido por: _____ (Iniciais) Função _____

II. Caracterização do espaço físico

A escola possui (descrever os itens/nº):

Salas de aula:

Cantina:

Sala de Recepção:

Biblioteca:

Pátio:

Banheiro:

Cozinha:

Parque:

Área verde:

Área para funcionários:

Sala de Reuniões:

Sala dos professores:

Refeitório:

Outras informações:

II. Caracterização da equipe

1. Nº. Total de Funcionários: _____
2. Cargos/funções/formação/tempo de experiência:

	CARGOS	FUNÇÕES	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
Administração	Diretoria			
	Secretaria			
Equipe Pedagógica	Coordenação			
	Educadores			
	Auxiliares			
	Psicólogo			
Pessoal de Apoio	Vigia			
	Merendeira			
	Servente			
Outros (especificar)	Nutricionista			

	Dentista			
	Outro...			

IV - Capacitação de funcionários

- a) A creche realiza capacitação dos funcionários? () sim () Não
- b) A capacitação dos funcionários é realizada por meio de:
- () Cursos: _____
- () Palestras: _____
- () Reuniões Pedagógicas: _____
- () Outros eventos de Interesse da Escola: _____

V – Funcionamento/Organização da Escola

1- Período e horários de funcionamento:

() Manhã () Tarde () Noite

_____ às _____ _____ às _____ _____ às _____

2- Número de crianças: _____

3- Faixa etária atendida: _____

4- Número de crianças e adultos por grupo: _____

Nome do grupo	Pré	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.
Nº de adultos						
Nº de crianças						
Idade das crianças						

5- Projeto Pedagógico:

- a) Existe um projeto pedagógico?
- () Sim () Não () em elaboração
- b) Responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico:
- () Diretora () Professoras () Coordenadora pedagógica
- () Auxiliares () Outros (Especificar): _____
- c) Qual a Linha teórica utilizada para a elaboração do projeto pedagógico?
- _____

6- Reuniões pedagógicas

- a) São realizadas reuniões pedagógicas?
- () Sim () Não
- b) Qual a Frequência das reuniões pedagógicas: _____
- c) Participantes das reuniões pedagógicas:
- () Diretora () Professoras () Coordenadora pedagógica
- () Auxiliares () Outros (Especificar): _____
- d) Quais são os assuntos abordados nas reuniões pedagógicas?
- _____

7- Reunião de Pais:

a) A instituição realiza reunião de Pais?

() Sim () Não

b) Qual a Frequência das reuniões de Pais: _____

c) Responsáveis pelo planejamento das reuniões de pais:

() Diretora () Professoras () Coordenadora pedagógica

() Auxiliares () Outros (Especificar): _____

d) Participantes das reuniões de Pais:

() Diretora () Professoras () Coordenadora pedagógica

() Auxiliares () Outros (Especificar): _____

e) Quais são os assuntos abordados nas reuniões de Pais?

8- Projetos

a) A instituição realiza Projetos especiais como comemorações, campanhas e teatros?

() Sim () Não

b) Quais são esses projetos? _____

c) Neste ano quais projetos foram realizados? _____

B – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO**(apenas o(s) grupo(s) de professores participantes do estudo)****1- Grupo Experimental - Professores**

Nomes (Iniciais)	Sexo	Função	Horário de Trabalho	Idade	Formação	Tempo de contato com o grupo	Tempo de trabalho na escola	Estado civil	Nº Filhos

2- Grupo Controle- Professores

Nomes (Iniciais)	Sexo	Função	Horário de Trabalho	Idade	Formação	Tempo de contato com o grupo	Tempo de trabalho na escola	Estado civil	Nº Filhos

C- INFORMAÇÕES ADICIONAIS:



ANEXO C

Inventário de Estilos de Liderança – IELP



INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP

Caro(a) participante: A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professora e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever seu nome e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Idade: _____ Gênero: () feminino () masculino Ano escolar: () 4º () 5º

Escola: _____ Município: _____

Responda abaixo sobre sua professora atual, aquela que passa a maior parte do tempo com a sua turma. Caso seja homem, considere “o professor”. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ela se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Veja um exemplo de como responder a seguir.

Exemplo:

Item	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezes	Sempre ou Quase Sempre
1 Minha mãe se preocupa com minhas notas			X

Itens	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezes	Sempre ou Quase Sempre
1. Minha professora é alegre			
2. Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos			
3. Minha professora faz carinho nos alunos			
4. Minha professora diz quais são as regras na sala de aula			
5. Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício			
6. Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras			
7. Minha professora humilha os alunos			
8. Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas			
9. Minha professora diz quais são as regras da escola			
10. Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro			
11. Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem			
12. Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos)			
13. Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem			

Itens	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezes	Sempre ou Quase Sempre
14. Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem			
15. Minha professora explica que seguir as regras é importante			
16. Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos			
17. Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula			
18. Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade			
19. Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras			
20. Minha professora se dá muito bem com os alunos			
21. Minha professora parece sentir raiva dos alunos			
22. Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra			
23. Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam			
24. Minha professora fica de mau humor			
25. Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente			
26. Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu			
27. Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal			
28. Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra			
29. Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa			
30. Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar			
31. Minha professora combina com os alunos algumas regras			
32. Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola			
33. Minha professora grita			
34. Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias			
35. Minha professora olha com "cara feia" quando o aluno está fazendo qualquer barulho			
36. Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula			

Itens	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezes	Sempre ou Quase Sempre
37. Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam			
38. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria			
39. Minha professora castiga quem não faz a tarefa			
40. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa			
41. Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer			
42. Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno			
43. Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria			
44. Minha professora fala palavrões			
45. Minha professora fala para os alunos serem bem educados			
46. Minha professora tira sarro dos alunos			
47. Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova			
48. Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais			
49. Minha professora presta atenção na opinião dos alunos			
50. Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula			
51. Para a minha professora, todos os alunos são importantes			
52. Minha professora gosta dos alunos			
53. Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins			
54. Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado			
55. Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas			
56. Minha professora fala mal dos alunos			

Obrigada!



ANEXO D

Roteiro de Entrevista para o Professor



1 – Identificação

Nome: _____

Cidade: _____ Telefone: _____ Nascimento: ____/____/____

Estado Civil: _____ Filhos: _____

Escolaridade: (Formação) _____

Cursando ou completo (ano) _____

Especializações, cursos
realizados: _____

Em que ano? _____

Escola/s em que trabalha: _____ No. de alunos _____

Horas por semana: _____ Tempo na profissão: _____

Realiza outra atividade remunerada fora da docência: ☐ sim ☐ não

Se sim,

onde: _____

Renda mensal: _____

II - Levantamento das dificuldades e necessidades para lidarem com problemas comportamentais em sala de aula.

1. Como você descreve o comportamento das crianças da sua sala?

2. Quais são os problemas de comportamento apresentados por elas e como eles são?

3. Como você reage quando uma criança faz birra na sala de aula?

4. Como você reage quando uma criança bate em outra criança?

5. Como você reage quando uma criança destrói algum objeto na sala de aula?

6. Como você reage quando uma criança a desobedece?

7. Quais são as situações que você tem mais dificuldade de lidar no dia-a-dia na sala de aula?

8. Quais são os procedimentos que você utiliza para enfrentar essas situações?

Como é a sua relação com os pais das crianças?

9. O que você gostaria de mudar na sua sala de aula?

10. Tem algum comentário, sugestão ou observação que você queira fazer?



ANEXO E

Questionário sobre Relações Interpessoais



QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Data: __/__/__

Nome: _____ Telefone: _____
 Idade: _____ Sexo: ____ Estado civil: _____ Nº De filhos: _____
 Escola: _____ Tempo de magistério: _____
 Série em que leciona: _____ Nº de alunos na sala: ____ Nº de Professores na sala: ____
 Nível de Formação: Realizou magistério? _____
 Formação universitária: cursando ☐ completo ☐ Qual? _____
 Ano de formação: _____
 Qual o último curso que realizou? _____ Em que ano? _____

Prezado/a Professor/a,

Solicitamos que responda os itens abaixo, considerando apenas uma classe de alunos.

Esperamos não tomar muito de seu tempo e agradecemos sua colaboração.

1. Indique a frequência (número de vezes) que ocorrem os conflitos interpessoais listados abaixo em uma semana típica na sala de aula que você está avaliando.

CONFLITOS INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA	Veze / Semana
1. Aluno recusa-se a devolver material emprestado que outro lhe pede.	
2. Aluno grita e xinga o colega.	
3. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	
4. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	
5. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.	
6. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	
7. Aluno se recusa a seguir instrução do professor.	
8. Aluno reclama providências do professor.	
9. Aluno grita com o professor.	
10. Aluno ironiza ("tira sarro") do professor.	
11. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	
12: Outro:	

2. Das estratégias abaixo, marque com um X aquelas que você utiliza para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e, ao lado, circule a efetividade que você atribui a cada uma delas em uma escala que vai de 0 (não funciona) a cinco (efetividade total).

ESTRATÉGIAS	Utilizo	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.		0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.		0-1-2-3-4-5
13. Ignore propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.		0-1-2-3-4-5

3. Na coluna **Valor**, indique, de zero a dez, a importância de cada uma das habilidades abaixo para o desenvolvimento interpessoal dos alunos; na coluna **Ocorrência**, indique com um X as habilidades que você acha que a maioria de seus alunos já apresentam.

Ações.	Valor	Ocorrência
1. Aceitar críticas justas		
2. Aceitar recusa ou discordância.		
3. Colocar-se no lugar de outro (empatia).		
4. Convencer, influenciar, liderar.		
5. Cooperar, compartilhar.		
6. Corrigir informação.		
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.		
8. Dar opinião/sugestão.		
9. Defende-se de acusações ou críticas injustas.		
10. Desculpar-se admitir erro.		
11. Discordar.		
12. Elogiar, gratificar.		
13. Encerrar conversação ou interação.		
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada.		
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada.		
16. Falar sobre si mesmo.		
17. Fazer convites.		
18. Fazer perguntas.		
19. Iniciar contato e conversação.		
20. Negociar decisões.		
21. Oferecer ajuda.		
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando.		
23. Organizar atividades de grupo.		
24. Ouvir atentamente o outro.		
25. Pedir favor ou ajuda.		
26. Pedir mudança de comportamento do outro.		
27. Propor sugerir atividades.		
28. Responder perguntas.		

4. Na escala abaixo, anote a importância que você dá ao desenvolvimento interpessoal na educação infantil.

() Total () Bastante () Média () Pouca () Nenhuma

5. Na escala abaixo, indique a sua posição sobre a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sua sala.

() Total () Bastante () Média () Pouca () Nenhuma

6. considerando suas habilidades atuais, indique abaixo seu preparo para:

a. Manejar conflitos interpessoais em classe

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Promover o desenvolvimento interpessoal do aluno

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



ANEXO F

Escala de Qualidade de Interação Familiar (Eqif)



ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR (EQIF)

Weber, L.N.D., Salvador, A.P.V. & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de qualidade na interação familiar. In L.N.D. Weber & M.A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.

Responda as seguintes questões sobre o seu pai e sobre a sua mãe (ou sobre as pessoas por quem foi educado, por exemplo: madrasta, padrasto, avô, avó, tio, tia, e outros). Numere de 1 a 5 de acordo com a seguinte notação:

(1) = Nunca (2) = Quase nunca (3) = Às vezes (4) = Quase sempre (5) = Sempre

N	PERCEPÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS PAIS	MÃE	PAI
1.	Meus pais costumam dizer o quanto eu sou importante para eles	Mãe ()	Pai ()
2.	Meus pais brigam comigo por qualquer coisa	Mãe ()	Pai ()
3.	Meus pais costumam xingar um ao outro	Mãe ()	Pai ()
4.	Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai/minha mãe	Mãe ()	Pai ()
5.	Meus pais costumam falar alto ou gritar comigo	Mãe ()	Pai ()
6.	Meus pais fazem carinho um no outro	Mãe ()	Pai ()
7.	O que meus pais me ensinam de bom eles também fazem	Mãe ()	Pai ()
8.	Eu penso que meu pai/minha mãe são os melhores pais que eu conheço	Mãe ()	Pai ()
9.	Meus pais ficam felizes quando estão comigo	Mãe ()	Pai ()
10.	Meus pais costumam descontentar em mim quando estão com problemas	Mãe ()	Pai ()
11.	Meus pais falam mal um do outro	Mãe ()	Pai ()
12.	Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai/minha mãe	Mãe ()	Pai ()
13.	Meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim	Mãe ()	Pai ()
14.	Meus pais fazem elogios um para o outro	Mãe ()	Pai ()
15.	Meus pais também fazem as obrigações que me ensinam	Mãe ()	Pai ()
16.	Eu me sinto amado pelos meus pais	Mãe ()	Pai ()
17.	Meus pais procuram saber o que aconteceu comigo quando estou triste	Mãe ()	Pai ()
18.	Meus pais sabem onde eu estou quando não estou em casa	Mãe ()	Pai ()
19.	Quando ajudo meus pais, eles me agradecem.	Mãe ()	Pai ()
20.	Meus pais costumam me bater quando faço alguma coisa errada	Mãe ()	Pai ()
21.	Meus pais costumam estar brabos um com o outro	Mãe ()	Pai ()
22.	Eu costumo falar sobre meus sentimentos para meu pai/minha mãe	Mãe ()	Pai ()
23.	Meus pais costumam se abraçar	Mãe e Pai ()	
24.	Eu acho legais as coisas que meus pais fazem	Mãe ()	Pai ()
25.	Meus pais são um bom exemplo para mim	Mãe ()	Pai ()
26.	Meus pais costumam mostrar que se preocupam comigo	Mãe ()	Pai ()
27.	Meus pais demonstram orgulho de mim	Mãe ()	Pai ()
28.	Meus pais sabem o que eu faço com o meu tempo livre	Mãe ()	Pai ()
29.	Meus pais brigam um com o outro	Mãe ()	Pai ()
30.	Meus pais costumam me fazer carinhos quando eu me comporto bem	Mãe ()	Pai ()
31.	Meus pais costumam me bater sem eu ter feito nada de errado	Mãe ()	Pai ()
32.	Meus pais costumam me criticar de forma negativa	Mãe ()	Pai ()
33.	Meus pais falam bem um do outro	Mãe ()	Pai ()
34.	Sinto orgulho de meus pais	Mãe ()	Pai ()
35.	Meus pais costumam me dar beijos, abraços ou outros carinhos	Mãe ()	Pai ()
36.	Meus pais costumam me dar conselhos	Mãe ()	Pai ()
37.	Meus pais costumam me bater por coisas sem importância	Mãe ()	Pai ()
38.	Meus pais têm bom relacionamento entre eles	Mãe e Pai ()	
39.	Meus pais pedem para eu dizer para onde eu estou indo	Mãe ()	Pai ()
40.	Qual a nota que você dá para seus pais, de um a cinco	Mãe ()	Pai ()

Este espaço é para você escrever o que quiser sobre seus pais! _____

ANEXO G- ATA DE DEFESA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROREITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

ATA Nº 308

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

No dia vinte e oito de março de dois mil e dezoito às 09:30 horas, na sala 207, 2º andar do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Doutoranda **THAIS CRISTINA GUTSTEIN** para a Defesa Pública de sua Tese de Doutorado intitulada: **ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA QUALIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER**(UFPR), **ANA PRISCILA BATISTA**(UNICENTRO), **SUZANE SCHMIDLIN LOHR**(UFPR), **ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA**(UNESP), **MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO**(UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) docente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APPROVAÇÃO da aluna. A Doutoranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: IDENTIFICAR O TÍTULO PARA ASSINATURA E ASSINAR PRÉO - MEMBROS DA BANCA PARA A RESPOSTA

Curitiba, 28 de Março de 2018.


LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


SUZANE SCHMIDLIN LOHR(UFPR)


MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO(UFPR)


ANA PRISCILA BATISTA(UNICENTRO)


ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA(UNESP)